

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Материалы международной
научно-практической конференции



Владимир 2019

УДК 37+378
ББК 74+74.48
И90

Редколлегия:

Рогачева Е. Ю., д-р пед. н., профессор (*отв. редактор*)
Селиверстова Е. Н., д-р пед. н., профессор (*член редколлегии*)
Дорошенко С. И., д-р пед. н., доцент (*член редколлегии*)
Богомолова Л. И., канд. пед. н., доцент (*член редколлегии*)
Романова Л. А., канд. пед. н., доцент (*член редколлегии*)
Степанов Д. А., аспирант кафедры педагогики (*секретарь редколлегии*)

Издается по решению редакционно-издательского совета ВлГУ

И90 **Историко-педагогическое знание в контексте современных проблем образования и высшей школы : материалы междунар. науч.-практ. конф. / Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2019. – 287 с. – ISBN 978-5-9984-0968-4.**

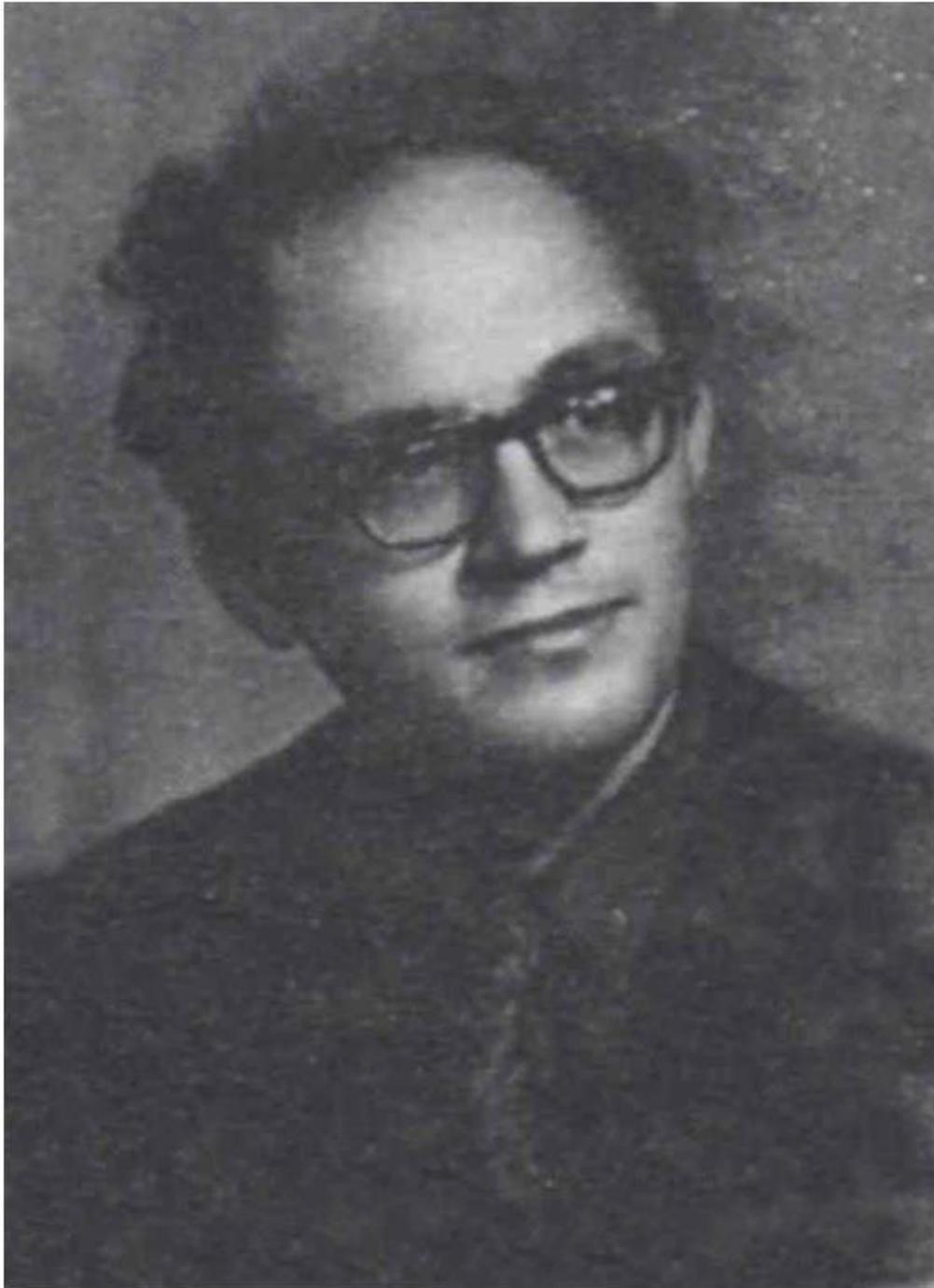
Настоящий сборник продолжает серию мемориальных изданий кафедры педагогики ВлГУ, посвященных памяти члена-корреспондента РАО, доктора педагогических наук, профессора Феликса Ароновича Фрадкина (1933 – 1993). В материалы включены посвящения, статьи отечественных и зарубежных педагогов, коллег и учеников ученого, магистрантов и аспирантов кафедры педагогики. Ряд статей напрямую связаны с тематическим полем Ф. А. Фрадкина, хотя по жанру и форме подачи они различаются. Такие вопросы, как методолого-педагогическая рефлексия, теория и практика педагогического диалогизма, биографический метод, история педагогики советского периода, процесс развития единой трудовой социалистической школы, идеи русского зарубежья, педагогическая компаративистика, пограничные проблемы общей, социальной педагогики, проблемы официальной педагогики, актуальные проблемы высшей школы и другие нашли отражение в представленном сборнике. Кроме того, присутствуют статьи, посвященные современной дидактической концепции развивающей функции обучения, вопросам, связанным с педагогическим образованием, а также поликультурным воспитанием.

Издание адресовано теоретикам и практикам в области образования, преподавателям и студентам бакалавриата и магистратуры педагогического направления, широкому кругу педагогической общественности.

УДК 37+378
ББК 74+74.48

ISBN 978-5-9984-0968-4

© ВлГУ, 2019
© Коллектив авторов, 2019



**«... нельзя допускать уничтожения науки, ибо это всегда
свидетельство рабского состояния общественного сознания
и неизбежная катастрофа в будущем.»**

(Ф. А. Фрадкин. Педология: мифы и действительности. 1991)

СОДЕРЖАНИЕ

ВМЕСТО ПРЕДИСЛОВИЯ	11
---------------------------------	-----------

Часть I. МЕМОРИАЛЬНАЯ

«ФЕЛИКС АРОНОВИЧ ФРАДКИН В НАШЕЙ ПАМЯТИ»

Бим-Бад Б. М.

ИЗ ВОСПОМИНАНИЙ О ДОРОГОМ ДРУГЕ	13
--	-----------

Богуславский М. В.

ЗНАЧЕНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПАРАДИГМЫ Ф. А. ФРАДКИНА ДЛЯ ОБОГАЩЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ	15
--	-----------

ПОСВЯЩЕНИЕ ФЕЛИКСУ ФРАДКИНУ ИЗ ФЛАНДРИИ ПО СЛУЧАЮ КОНФЕРЕНЦИИ ВО ВЛАДИМИРЕ 12 ФЕВРАЛЯ 2019 ГОДА	25
--	-----------

Депан М., Саймон Ф., Ван Горн Э.

О БИОГРАФИИ	26
--------------------------	-----------

Рогачева Е. Ю.

АМЕРИКАНСКАЯ ПРОГРЕССИВНАЯ ПЕДАГОГИКА В ПРОБЛЕМНОМ ПОЛЕ Ф. А ФРАДКИНА	35
--	-----------

Богомолова Л. И.

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ИДЕИ XX ВЕКА КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИКИ ДИАЛОГА	45
--	-----------

Блинов В. М.

**ИДЕАЛ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО УЧИТЕЛЯ – Ф. А. ФРАДКИН
И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА
СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ 53**

Максимова Г. Ю.

**С. Т. ШАЦКИЙ И Ф. А. ФРАДКИН – «СОРАБОТНИКИ
БУДУЩЕГО»: В СООТНЕСЕНИИ ЛИНИЙ ЖИЗНИ
И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА 58**

Духавнева А. В.

**ОСМЫСЛЕНИЕ ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО
АППАРАТА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ
СКВОЗЬ ПРИЗМУ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ
Ф. А. ФРАДКИНА 71**

**Часть II. ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ
В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ**

Корнетов Г. Б.

ИССЛЕДОВАНИЕ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ 76

Безрогов В. Г.

**ЗАПОВЕДНОЕ VS ДИАЛОГИЧНОЕ: «СВОЕ» И «ЧУЖОЕ»
В БУКВАРЯХ ЗАРУБЕЖНОЙ РОССИИ 87**

Милованов К. Ю., Половецкий С. Д.

**ИСТОРИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ
ЕДИНОЙ ТРУДОВОЙ СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ 95**

Есаулов Н. Н.

**К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ
ПРОСВЕЩЕНИЯ: ДЖОН ЛОКК 330 ЛЕТ СПУСТЯ 102**

<i>Овчинников А. В.</i> ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ИСТОРИИ РОССИЙСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ. ВЗГЛЯД А. А. КИЗЕВЕТТЕРА.....	114
<i>Фролова М. И.</i> ПОНИМАНИЕ ОФИЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В РОССИИ СЕРЕДИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВВ. В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА.....	120
<i>Романова Л. А.</i> ПРОБЛЕМА ОТБОРА ЦЕЛЕЙ И СРЕДСТВ ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ В.В. ЗЕНЬКОВСКОГО	127
<i>Дорошенко С. И., Дорошенко Ю. И.</i> МЕТОД ПРОЕКТОВ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПАРАТИВИСТИКИ 1920 – 1930-х ГОДОВ.....	135
<i>Жаркова Е. Г.</i> ИДЕЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ИСКУССТВ В ОБРАЗОВАНИИ: ВЗГЛЯДЫ П.П. БЛОНСКОГО И СОВРЕМЕННОСТЬ	140
<i>Панина Л. Ю.</i> ПОИСК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ В 1920 – 1950-хх гг.....	149
<i>Богуславская Т. Н.</i> ПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ПЕРИОД РАЗВИТИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (КОНЕЦ XX ВЕКА)	156

Цветаева Н. В.

**ВЛИЯНИЕ АВГУСТОВСКОЙ (1948 г.) СЕССИИ ВАСХНИЛ
НА ИСТОРИЮ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ
В НАШЕЙ СТРАНЕ 166**

Коптев А. С.

**УЧАСТИЕ РУССКОЙ ЦЕРКВИ В ПРЕДУПРЕЖДЕНИИ
ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ
(ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX – НАЧАЛО XX вв.) 170**

Лупенкова Н. В.

**ОПЫТ ИТАЛЬЯНСКОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ
ГЛОБАЛИЗАЦИИ: ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
И ИТАЛЬЯНСКАЯ ПОЛИТИКА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ
ИНТЕГРАЦИИ УЧЕНИКОВ-МИГРАНТОВ 176**

Курасов С. А.

**100 ЛЕТ ВЫСШЕМУ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ
ВО ВЛАДИМИРЕ: ОТ ИДЕИ ДО РЕАЛИЗАЦИИ 184**

Калябин В. А.

**К ИСТОРИИ ЗАОЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ВО ВЛАДИМИРСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ... 191**

**ОРГАНИЗАЦИЯ И СИСТЕМА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОГО ОТДЕЛЕНИЯ 195**

**Часть III. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ
И ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Селиверстова Е. Н.

**СОВРЕМЕННАЯ ДИДАКТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ
РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ
ПАРАДИГМАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В ПЕДАГОГИКЕ..... 199**

Завражгин С. А.

**Б. Т. ЛИХАЧЕВ О ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОМ ИЗМЕРЕНИИ
ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ 206**

Молева Г. А.

**ВЕДУЩАЯ РОЛЬ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ
В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА..... 211**

Сухова Т. А., Сухова Е. В.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ..... 218**

Измайлова А. Б.

**ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ
НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ПЕДАГОГИКЕ 225**

Виртуозов В. С.

**ВНУТРЕННИЙ СТУДЕНЧЕСКИЙ ТУРИЗМ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ
СРЕДСТВО КАЧЕСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ВЛАДИМИРСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ИНСТИТУТА)..... 230**

<i>Губернаторова Л. И.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В ОРГАНИЗАЦИИ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ ПО МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ	234
<i>Ефимова Е. М.</i> ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ВУЗОВСКОГО ВОСПИТАНИЯ.....	237
<i>Романова Е. Н.</i> ХАРАКТЕРИСТИКА ОБЩИХ ПОДХОДОВ К ПРЕВЕНЦИИ ПРОТИВОПРАВНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПРАКТИКЕ.....	244
<i>Степанов Д. А.</i> НАСТАВНИЧЕСТВО КАК СПОСОБ ОКАЗАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ США.....	251
<i>Ахмедова Г. Н.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО СОЗНАНИЯ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ЛОГИКЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	257
<i>Филонова Ю. А.</i> ИННОВАТИКА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	263
<i>Дмитрик Т. Д., Дмитрик А. Д.</i> ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ФОРМЫ СОТРУДНИЧЕСТВА В ОБУЧЕНИИ КАК ТЕНДЕНЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	269
<i>Волкова А. С.</i> ВОЗМОЖНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕО – МАТЕРИАЛОВ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	275
НАШИ АВТОРЫ.....	283

ВМЕСТО ПРЕДИСЛОВИЯ

18 декабря 2018 года Феликсу Ароновичу Фрадкину (1933 – 1993), доктору педагогических наук, члену-корреспонденту РАО, исполнилось бы 85 лет. К сожалению, уже более 25 лет его нет с нами.

12 февраля 2019 года в рамках празднования 100-летия со дня основания Педагогического института ВлГУ кафедра педагогики провела международную научно-практическую конференцию по теме «Историко-педагогическое знание в контексте современных проблем образования и высшей школы». Следует признать, что Феликс Аронович служил педагогическому институту с полной отдачей, сыграл немалую роль в трансформации педагогического института в педагогический университет. История педагогики была всегда в центре профессиональных интересов члена-корреспондента РАО Ф. А. Фрадкина. Он разрабатывал методологические аспекты истории педагогики, стремился внедрять инновационные подходы в преподавании этой дисциплины в вузе, уделял огромное внимание биографическому методу, интересовался диалогизмом как методологией познания и диалогом в бахтинском его понимании. Феликс Аронович был не только автором работ в области отечественной педагогики, ряд которых открыл представителям педагогического сообщества незаслуженно «забытые имена» многих советских педагогов. Международное признание пришло к Ф. А. Фрадкину в 1980 – 1990-е годы, когда он стал участником международных конференций, посвященных педагогическому наследию А. С. Макаренко в России и Германии, а также опубликовал ряд работ на английском языке в России и США.

Предлагаемый педагогической общественности сборнике включает три части. В первой мемориальной части содержатся воспоминания друзей, учеников и коллег Ф. А. Фрадкина. Сюда вошли работы как отечественных, так и зарубежных авторов. В ходе прошедшего в рамках конференции Круглого стола памяти Ф. А. Фрадкина с блестящим докладом, в котором был ярко представлен научный путь «разыскателя истины», выступил его коллега из Москвы М. В. Богуславский – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, заве-

дующий лабораторией истории педагогики и образования Института стратегии развития образования РАО.

Во второй части «Историко-педагогическое знание в контексте современных проблем образования» помещены статьи историков педагогики, посвященные теоретико-методологическим основаниям истории педагогики, истории педагогических идей, государственно-общественным отношениям в истории российского просвещения, вопросам официальной педагогики в России, парадигмальному периоду развития содержания отечественного дошкольного образования, истории букварей зарубежной России, исторической интерпретации процесса развития единой трудовой социалистической школы и др.

В третьей части читатели найдут статьи, посвященные современным проблемам теории и практики образования и высшей школы в России и зарубежных странах. Тематическое поле предлагаемого сборника объединяет самые разные педагогические проблемы. Следуя установившейся традиции публикации материалов юбилейных конференций, посвященных памяти Ф. А. Фрадкина, редакционная коллегия сборника благодарит всех авторов за присланные материалы и оставляет за собой право на собственное видение освещаемых в рамках конференции предметных научных областей и формирование рубрик по своему усмотрению. Надеемся, что авторы согласятся с этим, и верим в то, что наш диалог будет продолжаться.

Редколлегия

Часть I. МЕМОРИАЛЬНАЯ «ФЕЛИКС АРОНОВИЧ ФРАДКИН В НАШЕЙ ПАМЯТИ»

Борис Михайлович Бим-Бад **ИЗ ВОСПОМИНАНИЙ О ДОРОГОМ ДРУГЕ**

Неутомимо, даже безжалостно к себе служил Феликс Аронович Фрадкин своему дорогому Владимирскому педагогическому институту, на кафедре педагогики которого он вёл учебные курсы, готовил аспирантов, публиковал статьи. Постепенно сложилась, так сказать, фрадкинская школа историков образования во ВГПИ.

При этом он тесно сотрудничал с учеными Москвы, в частности, и со мной. Часто приезжая в Москву по аспирантским делам и за продуктами, Феликс Аронович время от времени останавливался у нас с ныне покойной супругой моей Ольгой Ивановной, и мы имели возможность обсуждать с ним проблемы педагогики и её преподавания в вузе.

Мы познакомились в НИИ общей педагогики АПН ССР. Феликс Аронович был аспирантом академика Алексея Ивановича Пискунова, директора этого института, а я – научным сотрудником в секторе истории зарубежной педагогики. Феликс, будучи душевным, широким человеком, общался со многими нашими институтскими историками, все к нему относились по-доброму.

А я ещё и помогал закупать продукты для его семьи, состоящей из жены Светочки и двух сыновей. Ведь почти везде, кроме Москвы, Ленинграда и Киева, достать мясо и колбасу было непросто. Чтобы приобрести их даже и в Москве, нужно было много раз занимать очередь (в руки давали ограниченный вес), вот мы и потели в очередях, а иногда и бегали из магазина в магазин.

Нагруженный взятой с бою снедью, Феликс втискивался в электричку на Владимир, найти сидячее место в которой было весьма проблематично. У него болели ноги (расширение вен и тромбы, от которых он преждевременно погиб в 60 лет), но он никогда не жаловался, разве что мог бегло упомянуть о болях. Не сетовал он и на усталость. Он напрягался в работе и в быту не из долга, а из любви.

Особенно интенсивным стало наше общение после трагической гибели старшего сына Феликса – Олега, окончившего МГПИ. Олежка участ-

вовал в моём домашнем семинаре для учителей, в рамках которого подготовил и прочитал интересный доклад о развитии детей-олигофренов. Потом Феликс купил ему туристическую путёвку в Болгарию. Вернувшись из путешествия, Олег позвонил мне и подробно поведал о своих ярких впечатлениях от поездки, во время которой он встретил весьма заинтересовавшую его девушку. Вскоре он утонул в холодном озере недалеко от Владимира, и мы все – бакинские друзья Феликса, Фрадкины, мы с моей покойной ныне женой Ольгой Ивановной, местная милиция – дольше недели искали его тело в глубинах озера.

Когда Феликс и Светочка стали на колени перед только что засыпанной могилой их сына, я неожиданно для себя громко вскрикнул.

Мы вместе стали читать лекции-диалоги в Институте повышения квалификации при АПН СССР с середины 1980-х годов. Феликс предложил идею такого обучения, которое задает образцы, точнее, – примеры актуального, практико-ориентированного осмысления истории и теории педагогики. В ходе публичных раздумий «истины» из учебника дают трещины при столкновении с разнообразными фактами, а готовые "воспитательные системы" приходят в противоречие с действительностью. В обсуждение вовлекаются и студенты, но главное – это пример самого мыслительного процесса. Для достижения желанной цели, предложил Феликс, надобно читать лекции не одному преподавателю, а двум, и не читать, а спорить. Мне понравилась эта идея, и мы стали работать над её реализацией. Мы назвали такое преподавание экземплярным, а форму – лекцией-диалогом. Впервые Феликс и ваш покорный слуга опробовали лекции-диалоги в подготовленной и положительно мотивированной аудитории – слушателей Института повышения квалификации. Слушателями были преподаватели педагогики в вузах со всех концов страны. Получилось. Люди были увлечены, качество рефератов заметно повысилось. И сейчас я совершенно уверен, что хорошо подготовленные диалоги, ведущиеся двумя-тремя преподавателями перед вовлекаемой в обсуждение важных вопросов аудиторией, есть ценная форма вузовской работы.

Светлая память драгоценному Феликсу Ароновичу Фрадкину!

Богуславский Михаил Викторович

зав. лабораторией истории педагогики и образования ФГБНУ
«Институт стратегии развития образования РАО», доктор педагогических наук,
профессор, член-корреспондент РАО, Председатель Научного совета
по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении
философии образования и теоретической педагогики РАО
г. Москва, РФ

**ЗНАЧЕНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПАРАДИГМЫ
Ф. А. ФРАДКИНА ДЛЯ ОБОГАЩЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ**

Аннотация. В статье в целостном виде характеризуется генезис историко-педагогической системы видного отечественного ученого Ф. А. Фрадкина (1933 – 1993). Представлена периодизация и ведущие тенденции процесса его научно-исследовательской деятельности, даны оценки ее результатов.

Ключевые слова: история педагогики и образования; Ф. А. Фрадкин; педагогическая персоналистика.

Boguslavsky Michael Viktorovich

Head of The History and Education Laboratory of the Federal Budget
Scientific Institution of State Institute for Strategic Education Development
under Russian Academy of Education, Dr. of Education, Professor,
Corresponding Member of Russian Academy of Education, Chairman
of Scientific Council for Issues of History and Education Science
under Philosophy of Education and Theory of Pedagogics Department
of Russian Academy of Education Moscow, Russia

**SIGNIFICANCE OF F. FRADKIN RESEARCH PARADIGM
FOR MODERN HISTORICAL AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE
ENRICHMENT**

Abstract. The article describes the genesis of the historical and pedagogical system developed by the prominent Russian scholar Felix Fradkin (1933 – 1993). It divides the leading tendencies of his research activity into periods which are thoroughly examined and evaluated by the author.

Key words: history of pedagogics and education, Felix Fradkin, educational personal idealism.

В декабре 2018 г. научная общественность отметила 85-летие со дня рождения видного российского ученого-педагога, члена-корреспондента Российской академии образования, доктора педагогических наук, профессора Владимирского педагогического университета Феликса Ароновича Фрадкина (1933 – 1993).

В публикациях, посвященных жизни и научно – исследовательской деятельности Ф. А. Фрадкина, рельефно, как у Ю. П. Истратова или имплицитно выделяются определенные этапы его научного поиска, обусловленные, по сути, той триадой критериев - факторов, которые сам Феликс Аронович закладывал в характеристику научных школ: социальный (общественно – политическую ситуацию в стране), научный (доминирование определенной проблематики), психологический, под которым он подразумевал личностную судьбу ученого[6 – 7].

На основе данной критериальной рамки можно выделить три больших периода в научно-исследовательской деятельности Ф. А. Фрадкина: 1963-1987; 1988-1991; 1992-1993 гг.

Первый период – 1963-1987 гг. – это время становления и реализации его как ученого в сфере истории педагогики и социальной педагогики. Личностно этот период вбирает судьбоносные вехи защиты ученым кандидатской и докторской диссертации, публикации цикла статей и минимонографий.

Проблематика исследований ученого на протяжении этого четверть векового, самого продолжительного периода, все же, в основном, была связана с отечественной педагогикой первой трети XX века. Конечно, были и редкие исключения, как, например, глубокая статья посвященная К. Д. Ушинскому, но эти исключения только подтверждали правило.

Эпицентр творческого поиска Ф. А. Фрадкина был, разумеется, связан с деятельностью С. Т. Шацкого, его Первой опытно-показательной станции Наркомпроса РСФСР, шире с новаторской экспериментальной педагогикой парадигмы трудовой школы 1920-х гг. И это закономерно, поскольку кандидатская диссертация Ф. . Фрадкина «Первая опытная станция по народному образованию Наркомпроса РСФСР», защищенная в 1966 г. под научным руководством М. Н. Скаткина, была посвящена деятельности С. Т. Шацкого. Интерес к С. Т. Шацкому, как к личности, сочетался с представлением о нем как об основателе научной школы, исследованию которой Феликс Аронович посвятил многие годы [8].

По свидетельству Б. М. Бим-Бада «В отечественной культуре советского периода Феликс Фрадкин обнаружил поучительные истории великих взлетов и позорных падений мысли и дела; бережно и тактично, объективно и научно достоверно восстанавливал он страницу за страницей действительные труды, сомнения, свершения, подвиги и несчастья П. Блонского, Н. Крупской, А. Макаренко, С. Шацкого, М. Скаткина, В. Гмурмана и многих других героев и мучеников советской педагогики» [2].

В первой половине 1980-х гг. Феликс Аронович на новом уровне, знаменующем собой начало «перестроечного» движения в теории педагогики, обратился к проблемам методологии историко-педагогического исследования. Его монография «Принцип историзма в советской теории педагогики (1917 – 1941 гг.)» [21], вышедшая в Москве в 1981 г., а также защищенная им докторская диссертация (1986 г.) были обращены к проблемам детерминации социально-исторических влияний, внутринаучных тенденций развития педагогики [8].

Наряду с этим большое место в научной деятельности ученого в начале 1980-х гг. занимало вдумчивое комментирование готовящихся к изданию собраний сочинений классиков педагогики.

К окончанию этого периода складывается фирменный исследовательский почерк Ф. А. Фрадкина. Все, кто писали о Фрадкине – историке педагогики, в первую очередь, отмечали диалогичность и парадоксальность его научного почерка. Ему, как больше никому из отечественных исследователей был присущ своего рода «катехизисный подход», заключающийся в вопрошании прошлого для того, чтобы найти в его ответах способы разрешения современных образовательных проблемы.

Он в начале каждой статьи, равно как и доклада или лекции выдвигал к прошлому корпус вопросов, сквозь призму которых прошлое преобразилось, становилось подлинно актуальным и начинало работать на современное образование. Эти вопросы перекидывали надежный эвристический мостик от прошлого к современности.

Курс истории педагогики, который он читал во Владимирском государственном педагогическом институте (университете) нисколько не походил на традиционные лекционные курсы по педагогике. Феликс Аронович строил свой курс на вопросах к историческим деятелям, на проблемах, которые в каждый исторический период решались по-своему, и, конечно, на вопросах к самой молодежной аудитории, для которой античный фило-

соф или учитель немецкой гимназии XIX в. становился собеседником, живым человеком.

Несомненен и яркий публицистический стиль многих статей и, особенно, выступлений Ф. А. Фрадкина, магически захватывающий аудиторию.

Другой характерной чертой выступал ярко выраженный персоналистский подход, превращающий, благодаря яркой эмоциональной памяти ученого, процесс исследования истории педагогики в увлекательный спектакль с действующими лицами. Хорошо об этой ипостаси творческого стиля Феликса Ароновича написал Б. М. Бим-Бад: «Неутомимый, он умудрился всеми пренебрегаемую историю педагогики превратить в ристалище, в волнующее зрелище, дискуссионный клуб, сообщество блистательных интеллектуалов, источник новых (!) образовательных технологий, неисчерпаемое на сенсационные разоблачения сыскное бюро, школу молодых исследователей, почти в “королевское общество» [2].

Несомненна и особая любовь ученого к работе в архивах, по правому суждению Б. М. Бим-Бада «он был лучшим знатоком архивных материалов по истории советской педагогики» [2]. Как подчеркнул В. М. Блинов «пытаясь осмыслить судьбы отечественной педагогики в XX веке, особенно в переломные 20-е гг., Ф. А. Фрадкин стремился найти нетривиальные по сравнению с господствующим исследовательским менталитетом ходы, максимально охватить массив фактов, скрытых в архивах и спецхранах» [3].

Все это, безусловно, так, но главное результирующее в самобытном творчестве Феликса Ароновича его практикоориентированный прикладной характер, актуализация истории педагогики. Для него не существовало истории без современности, каждое исследование искало ответы на те современные проблемы, на которые не могла дать ответ современная педагогика. Так, например, педагогическое наследие С. Т. Шацкого и других педагогов начала XX в. было для Феликса Ароновича не только предметом умозрительного научного интереса, но и ориентиром в педагогической работе, основой для инновационных поисков в теории педагогики 1990-х гг. [12].

Научная работа Ф. А. Фрадкина сочеталась с чрезвычайно активной и плодотворной преподавательской деятельностью. Как отмечал Б.М. Бим-Бад «все в его научном поиске служило практике. Феликс постоянно возвращался мыслью к началу своего педагогического пути – к работе учите-

лем, а после – директором сельской школы. Слишком близкие ему были заботы и страхи, слишком понятны слабые и сильные стороны рядового учителя, чтобы он позволил себе заниматься «чистой», не прикладной наукой.

Для учителя он разыскивал и делал понятными ему секреты великого мастерства Великих воспитателей; учителю предназначались хорошо забытые, но вечно действенные технологии преподавания различных предметов из арсенала школьной премудрости, которые он возрождал к жизни; для школы готовил он будущих практиков – студентов Владимирского педагогического института; с учителями учителей он так вдохновенно, так незабвенно работал в Институте повышения квалификации при Академии педагогических наук» [2].

С особой силой эта направленность личности и научного творчества Феликса Ароновича проявилось в деятельности созданной им во Владимирском педагогическом институте школе молодых историков педагогики. Ее характеристика замечательно дана в статье Л. И. Богомоловой [4].

Второй период генезиса исследовательской парадигмы Ф. А. Фрадкина охватывает время с 1988 по 1990 год. Это время значительной коррекции мировоззренческих и методологических подходов ученого и, вместе с тем, кардинального расширения сферы его научной деятельности, прежде всего, в международном ракурсе. Безусловно, это был качественно новый, самый яркий и значимый период жизни Феликса Ароновича.

Можно выделить несколько новых трендов, которые рельефно проявились в научной деятельности и судьбе Феликса Ароновича на рубеже 1980-х – 90-х годов.

1. Наметился явный переход от прежней моноидеологии и методологии к использованию в исследованиях все нарастающего спектра зарубежной и отечественной философской, культурологической, психологической и педагогической мысли. Сам стиль мышления и язык текстов становятся другими – более свободными и даже смелыми.

2. Изменяется проблематика исследований, ученый обращается к ранее табуированным, но очень существенным темам. В конце 1980-х гг. на волне гласности Ф. А. Фрадкин одним из первых в книге «Педология. Мифы и действительность» (1991) [18], предпринял попытку показать подлинный драматизм судьбы педологов 1920-30-х гг., гуманистические устремления которых пришли в противоречие с распространившейся системой авторитарного воспитания. Даже прежние исследовательские сю-

жеты, связанные с творчеством А. С. Макаренко, получают существенно модернизированную трактовку: «В поисках новых педагогических путей (К 100-летию со дня рождения А. С. Макаренко)» (1988) [23].

3. Обогатились и трансформировались методические подходы Феликса Ароновича, прежде всего, связанные с овладением им и его учениками самой передовой на то время и очень популярной технологией проведения организационно-деятельностных игр (ОДИ). Сам Ф. А. Фрадкин в 1980 -е годы лично общался с Г. П. Щедровицким, участвовал в его семинарах и органично воспринял и транслировал эту новую тогда методологию.

4. Феликсу Ароновичу явно хотелось и, от части удалось, выйти на международный уровень. Это произошло благодаря дружбе с учеными – советологами американцем Ларри Холмсом и западногерманским ученым Гетцем Хиллигом. Огромное значение имела поездка Ф. А. Фрадкина в составе представительной делегации советских ученых в ФРГ на празднование 100-летия со дня рождения А. С. Макаренко.

С этим же периодом связано и начало его прорывных публикаций на английском языке. Прежде всего, это вступительные и заключительные обстоятельные заметки к разделам книги «Педагогический поиск: дискуссии 1920-х-и начала 1930-х годов» (1990) [14], которые представляют собой для того времени смелый анализ официальной образовательной политики и педагогической теории в первые два десятилетия Советской власти. В этом же ракурсе была им создана работа «Корни советского экспериментализма: последние годы С. Т. Шацкого» в книге «Школа и общество в Царской и Советской России» (1993) [25].

Все отмеченные тренды органично и интегративно слились в участии Феликса Ароновича в деятельности, созданного 1 июня 1988 г. Временного научно - исследовательского коллектива «Школа». Руководителем ВНИКа стал Э.Д. Днепров, а научным руководителем Б. М. Бим-Бад, то есть, наиболее близкие друзья и сподвижники Ф. А. Фрадкина. Сотрудниками ВНИКа был в кратчайшие сроки подготовлен ряд важнейших и принципиальных документов, перестроивших российскую системы образования в 1990-е годы на позициях гуманизма, вариативности и регионализации.

И, хотя, в качестве штатного сотрудника он не мог войти во ВНИК, но принимал действенное участие в деятельности этого уникального общественно-государственного органа вобравших тогда всех наиболее талант-

ливых и прогрессивных, еще относительно молодых ученых - педагогов и деятелей образования.

Третий период – 1991 – 1993 гг. – научно-педагогической деятельности Ф. А. Фрадкина имеет постмодернистскую направленность, связанную как с нарастающей межпарадигмальностью и междисциплинарностью в научном поиске Ф. А. Фрадкина, так и с его пронзительной незавершенностью, со столь присущим для постмодернизма открытым концом.

Поразительно, но именно в эти предсмертные годы на фоне разваливавшихся государства, общества, экономики и образования для Феликса Ароновича распахнулись пленительные горизонты для полноценной творческой деятельности.

На руинах марксизма – ленинизма у Феликса Ароновича происходит формирование новой аксиологической и философско-мировоззренческой базы, прежде всего, на основе культурологической системы М. М. Бахтина.

Отметим особо, что в этих подходах Ф.А. Фрадкин предвосхитил «вторую методологическую революцию» в сфере историко-педагогических исследований, которая уже произошла на Западе в 1970-е – 80-е гг., но до отечественного историко-педагогического знания дошла только в 2000-е годы. В отличие от «первой методологической революции» в историко-педагогическом знании, произошедшей в 1990-е гг. и выразившейся в переходе на полиидеологический, полиметодологический и полипроблемный дискурс в исследованиях, «вторая методологическая революция» носила внутренний предметный и структурный характер. В частности, она состояла в обновлении методологии на современной цивилизационно-парадигмальной основе: расширении предметности связанной с изучением истории школьной субкультуры, истории школьных зданий и помещений. Таким образом, можно сделать вывод, что пока все российские исследователи истории педагогики действовали в рамках «первой методологической революции» авангардист Феликс Аронович прогностично перешел сразу во вторую [5].

В этот короткий, но чрезвычайно насыщенный период Ф. А. Фрадкин успевает издать ряд новаторских трудов: «Проблема дисциплины в истории советской педагогики и школы» (1992) [19]. «Воспитательная система С. Т. Шацкого: лабораторная работа» (1993) [22]. Но больше, конечно, оказалось задуманного, но не завершенного, а еще существенней несовершенного....

В целом, можно констатировать, что перед ученым в 1992 – 93 гг. распахнулись сказочные горизонты для научно - исследовательской деятельности, да и в целом для научной карьеры и перспектив личной судьбы. Ф. А. Фрадкин становится членом – корреспондентом Российской академии наук, что для него было принципиально значимо, он попал в избранный круг ученых.

В эти же 1992 – 93 гг. Ф. А. Фрадкин вместе с М. Г. Плоховой разрабатывает масштабную программу подготовки и осуществления издательской деятельности научной и учебной литературы в сфере истории педагогики на базе издательства «Сфера», которым руководила аспирантка Плоховой Т. В. Цветкова. Незначительную часть этой программы удалось осуществить уже после смерти Феликса Ароновича [20;24], но большинство планов, например, уже подготовленный проспект издания избранных педагогических сочинений А. П. Пинкевича, так и остался не воплощенным.

Вместе с тем, отметим, что кончина Феликса Ароновича не прервала публикацию его трудов и деятельность его научной школы. Выходит в свет, наверное главная книга его жизни, своего рода собрание сочинений и, вместе с тем, матрица новых исследовательских программ: Фрадкин Ф. А. Осовский Е. Г., Плохова М. Г. Лекции по истории отечественной педагогики: учебное пособие (1995) [20], а так же знаковая книга Ф. А. Фрадкина и Л. И. Богомоловой «Введение в педагогическую специальность: лекции-диалоги» (1996) [24], охватывающая преподавательскую ипостась деятельности ученого. Труды ученика и последователя В. М. Блинова издается книга «Из историко-педагогического наследия Ф.А. Фрадкина» (1995) [11].

Особо отметим, что на протяжении уже 25 лет прошедших после смерти Феликса Ароновича во Владимире, прежде всего, стараниями его учеников и сподвижников Л.И. Богомоловой и Е.Ю. Рогачевой раз в 5 лет проходят содержательные международные конференции, посвященные изучению научно - педагогического наследия Ф.А. Фрадкина [1;8;10;13].

...Как тепло отметил А. А. Романов «Ф.А. Фрадкину не удалось реализовать много проектов, вернее, он не успел все сделать, умер в расцвете сил, но и после смерти выходят его книги. С чем-то я не могу согласиться, что-то зовет к поиску новых идей и дополнительного материала. А потому разговор с моим добрым наставником продолжается. Он любил своих учеников» [15, с.300].

Список литературы

1. Актуальные проблемы истории педагогики: от диалогизма историко-педагогического познания – к диалогизму современного педагогического процесса: сборник материалов международных научных конференций / ответственный редактор Л.И. Богомолова. Владимир, 2004.

2. Бим-Бад Б.М. Разыскатель истины Феликс Фрадкин // Мир образования. – 1996. – № 9. – С. 35.

3. Блинов В.М. В продолжение разговора с учителем // Научные идеи Ф.А. Фрадкина в контексте современных исследований истории и теории всемирного педагогического процесса (Материалы международной научной конференции «Историко-педагогическое знание: прошлое, настоящее, будущее» 18-19 ноября 2008). Владимир, 2008. С. 64-65.

4. Богомолова Л.И. Ф.А. Фрадкин и его научная школа // Вестник Владимирского государственного университета им А.Г. и Н.Г. Столетовых. Серия «Педагогические и психологические науки». - 2015. – Вып.20 (39). - С.9-14.

5. Богуславский М.В. Прогноз перспектив российских исследований в области истории педагогики и образования / В.Г. Безрогов, Л.Н.Беленчук, Богуславский М.В и др // Ян Амос Коменский и современность: Сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвященной 425-летию со дня рождения Яна Амоса Коменского и 250-летию первого издания его произведений на русском языке. 28 ноября 2017 г. Москва. - М.: ИСРО РАО, 2018. - С.9-25.

6. Богуславский М.В. Фрадкин Ф.А. // Российская педагогическая энциклопедия. - Т.2. - М.: Большая Российская Энциклопедия, 1999. – С. 521.

7. Богуславский М.В. Фрадкин Ф.А. // Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – С. 418.

8. Введение // Между прошлым и будущим: теория и история педагогики XXI века: материалы международной заочной научно-практической конференции, посвященной памяти доктора педагогических наук, профессора, члена-корреспондента РАО Феликса Ароновича Фрадкина. 18 – 25 декабря 2013 года. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2014. С.3-8.

9. Гуревич А. Я. О кризисе современной исторической науки // Вопросы истории. 1991. № 2- 3.

10. Диалог продолжается... Сборник научных трудов / сост. Л.И. Богомолова, Л.А. Кирсанова, Е.Ю. Рогачева, Е.Н. Селиверстова. Владимир, 1995.
11. Из историко-педагогического наследия Ф.А. Фрадкина / Сост. В.М. Блинов. Владимир, 1995.
12. Истратов Ю.П. Феликс Аронович Фрадкин - «шестидесятник» школы С.Т. Шацкого (мыследеятельность ученого с позиций «трехаспектности науки», «динамических рядов» и «длинных волн») // Диалог продолжается... Сборник научных трудов. Владимир, 1995.
13. Научные идеи Ф.А. Фрадкина в контексте современных исследований истории и теории всемирного педагогического процесса: сборник материалов международной научной конференции/ ответственный редактор Е.Ю. Рогачева. Владимир, 2008.
14. Педагогический поиск. Дискуссионные проблемы советской педагогики 20—30-х гг. /Составитель и автор научных комментариев Ф.А. Фрадкин. М.: Изд-во «Прогресс», 1990 (на англ. яз).
15. Романов А.А. Жизнь в истории педагогики: памяти Ф.А. Фрадкина [Текст] //Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки. – Рязань: Концепция, 2017. – С. 294–307.
16. Романов А.А. Продолжение разговора с наставником [Текст] // Мир образования. – 1996. – № 9. – С. 36–37.
17. Романов А.А. Труженик историко-педагогической науки: памяти Ф.А. Фрадкина // Психолого – педагогический поиск. 2018. № 4(48). С.87-96.
18. Фрадкин Ф. А. Педология. Мифы и действительность. М.: Знание, 1991. - 80 с.
19. Фрадкин Ф. А. Проблема дисциплины в истории советской педагогики и школы. М., 1992.
20. Фрадкин Ф. А. Лекции по истории отечественной педагогики [Текст]: учебное пособие / Ф. А. Фрадкин, Е.Г. Осовский, М.Г. Плохова. – М.: ВЛАДОС, 1995. - 160 с.
21. Фрадкин Ф. А. Принцип историзма в советской теории педагогики (1917-1941 гг.): учебное пособие. –М.: МГПИ, 1981. - 95 с.
22. Фрадкин Ф.А. Воспитательная система С.Т. Шацкого: лабораторная работа / Г.А. Малинин, Ф.А. Фрадкин. – М.: "Прометей", 1993. - 176 с.

23. Фрадкин Ф.А. В поисках новых педагогических путей: (К 100-летию со дня рождения А.С. Макаренко). - М.: Знание, 1988. - 62 с.

24. Фрадкин Ф.А. Введение в педагогическую специальность: лекции-диалоги / Ф. А. Фрадкин, Л. И. Богомолова. - М.: Изд-во ТЦ "СФЕРА", 1996. - 64 с.

25. Холмс Ларри Феликс Аронович Фрадкин (1933-1993) //Диалог продолжается... Сборник научных трудов. Владимир, 1995.

26. Шацкий С.Т.: работа для будущего [Текст]: документальное повествование: Кн. для учителя / сост.: В. И. Малинин, Ф. А. Фрадкин; авт. предисл. М. Н. Скаткин. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.

**ПОСВЯЩЕНИЕ ФЕЛИКСУ ФРАДКИНУ ИЗ ФЛАНДРИИ
ПО СЛУЧАЮ КОНФЕРЕНЦИИ ВО ВЛАДИМИРЕ
12 ФЕВРАЛЯ 2019 ГОДА**

Одним из важнейших историков психологии в России был, без сомнения, Феликс Фрадкин. В 1991 году, за два года до его смерти, у меня была возможность встретиться с ним на его домашней базе во Владимирском университете после конференции в Московской области, где я занимался сбором данных по истории педологии в России. Он рассказал мне о своем исследовании Выготского. Одним из первых он сумел поместить этого всемирно известного психолога в социальный контекст 1920-х и 1930-х годов. Конечно, нужна была смелость, потому что этот подход даже во времена Перестройки критиковал бюрократический подход, которым проводилась научная политика в Советском Союзе. Я не знаю ни одного другого исторического психолога, который осмелился на такой шаг в то время. Но и в том, что касается внутренней реконструкции собственной мысли Выготского, исследование Фрадкина было очень поучительным. Поэтому я годами использовал его анализ, чтобы объяснить важность Выготского в истории психологии для моих учеников. Неудивительно, что Феликсу платят дань уважения даже из Фландрии. Я решительно поддерживаю инициативу Елены почтить его сегодня на научном конгрессе во Владимире и надеюсь, что смогу сделать небольшой вклад в конгресс-группу вместе с моими ближайшими коллегами.

С наилучшими пожеланиями от KU Leuven,
Эм. Проф. Д-р Доктор Доктор Х.С. Марк Депап

**A TRIBUTE TO FELIX FRADKIN FROM FLANDERS
ON THE OCCASION OF THE CONFERENCE IN VLADIMIR,
12TH FEBRUARY 2019**

One of the most important historians of psychology in Russia was without doubt Felix Fradkin. In 1991 - two years before his death - I had an opportunity to meet him in his home base, the University of Vladimir, after a conference in the Moscow Region. More specifically, I was looking for data on the history of pedology in Russia. He told me about his study of Vigotsky. As one of the first, he managed to situate this internationally renowned psychologist in the social context of the 1920s and 1930s. There was certainly a need for courage, because that approach, even in times of Perestroika, criticized the bureaucratic way in which science policy was conducted in the Soviet Union. I do not know any other historical psychologist who dared to do this then. But also with regard to the internal reconstruction of Vigotsky's own thought, Fradkin's study was very enlightening. I have, therefore, used his analysis for years to explain the importance of Vigotsky to my students in the history of psychology. In that sense, it also fits that Felix is paid homage even from Flanders. I strongly support the initiative of Elena to honor him today through a scientific congress in Vladimir and hope to be able to make a short contribution to the congress group with my closest colleagues.

Kind regards from the KU Leuven,
Em. Prof. dr. Dr. Dr. H.C. Marc Depaepe

Марк Денап, Фрэнк Саймон, Энджелло Ван Горп

О БИОГРАФИИ
(пер с англ. Д. А. Степанов)

На наш взгляд, Феликс Фрадкин, с которым нам удалось познакомиться на одной из конференции в России в 1991 году за два года до его кончины, является важнейшим русским историком педагогики и психологии. Одним из первых он сумел поместить Льва Выготского, этого всемирно известного психолога, в социальный контекст 1920-х и 1930-х годов. Конечно, для такого поступка нужна была смелость, потому что этот подход даже во времена перестройки был подвержен нападкам, так как он

изобличал бюрократию в научной среде Советского Союза. Я не знаю ни одного другого исследователя истории психологи, который осмелился бы на такой поступок в то время. В том, что касается внутренней реконструкции мысли самого Выготского, исследование Фрадкина было по истине уникальным. В последующие годы я часто использовал результаты исследования Феликса Ароновича в своей практике, чтобы объяснить вклад личности Выготского в развитие истории психологии [2]. Множество причин указывает нам на необходимость появления биографии такого выдающегося ученого, как Феликса Ароновича Фрадкина. Вместе с моими коллегами, с которыми мы собираемся написать биографию, наверное, единственного всемирно известного бельгийского психолога и педагога Овида Декроли, мы в настоящей статье постараемся объяснить рост популярности биографии как жанра.

Более десяти лет назад Жак Дейн, занимающий в настоящее время пост главного хранителя музейных предметов Национального музея образования в Дордрехте (Нидерланды), совместно с Гансом Рендерсом обратили внимание на то, что между биографией как жанром и психологией существует определенная связь [3], которая прослеживается в жизнеописании великих педагогов: Овида Декроли, Льва Выготского, Феликса Фрадкина и многих других. «Для правильного толкования и объяснения жизненного пути человека, настоящий биограф обязан обратиться к различным отраслям научного знания» - утверждают Ж. Дейн и Г. Рендерс, чьи исследования специфики биографии как жанра «пытались расколоть лед ужаса перед междисциплинарным исследованием», который присущ многим жизнеописателям [4]. Довольно трудно судить о том, насколько ревностно современные биографы соблюдают постулат Дейна и Рендерса, но факт, что жанр биографии в исторической науке и истории педагогики пользуется большой популярностью, неоспорим.

Существует множество доказательств того, что в настоящее время в обществе существует большой спрос на издания описывающих жизнь именитых людей. На прилавках ларьков и книжных магазинов можно обнаружить биографии актеров театра и кино, музыкантов, телеведущих, спортсменов, политиков и даже преступников. Более того, набирают популярность издания, посвященные жизнеописанию простых людей, которые не заработали всемирного признания. Стоит также упомянуть о расцвете биографических документальных лент кинематографа, а также росте популярности дискуссий, семинаров, дискуссий, во время которых обсуждается

значение биографии как жанра для гуманитарных наук. Более того, существует несколько международных научных журналов, специализирующихся на изучении данного жанра. Немаловажным является и тот факт, что биография все чаще становится предметом и объектом диссертационного исследования. Популярность жанра привела к тому, что при Гронингском университете в 2004 году был открыт Биографический институт, а спустя три года была учреждена кафедра истории и теории биографии, заведует которой вышеупомянутый Ганс Рендерс.

Биографический жанр приобрел популярность не сразу. В середине 80-х годов Стивен Оутс писал: «Биографии в США пользуются огромным спросом. Начиная с 60-х количество опубликованных биографических изданий с каждым годом увеличивается в два раза». В 1986 году в Библиотеке Конгресса было проведено исследование, результаты которого свидетельствовали о том, что из всех существующих жанров литературы наибольшим спросом у американских читателей пользовался жанр биографии [5]. Согласно данным французского специализированного журнала «Ливр Эбдо», в том же 1986 году было опубликовано 200 биографических изданий. В 90-е годы рост биографических публикаций продолжился. Так, например, без учета автобиографий и мемуаров в 1996 году было опубликовано 611 биографических изданий, а в 1999 уже 1043 [6]. Начало практического применения биографического метода в гуманитарной науке связано с работами Пола Томпсона по изучению происхождения изустной истории, а также с гуманистическими методами исследования социологии Кена Пламмерса, в которых ученые подчеркивали важность личных заявлений, дневников, писем и фотографий для изучения повседневной жизни людей и их роли в макро историческом развитии [7].

В некоей степени это была реакция на историографический метод школы «Анналов», который пренебрегал ролью индивида в историческом процессе. Что касается немецкой историографии 60-х и 70-х гг., то здесь жанр биографии воспринимался «устаревшим или совершенно реакционным», а такие известные ученые как Ганс-Ульрих Веллер и Юрген Кока избрали выжидательную позицию по отношению к биографическому методу [8]. Спустя некоторое время многие представители «Новой исторической школы», оказавшись под влиянием набирающей популярность биографического метода изменили свое отношение к роли индивида в историческом процессе. Для многих ученых, которые используют жизнеописание как способ научного исследования, определение биографического метода,

по мнению Барбары Кейн, звучит следующим образом: «Интерес в жизненном пути индивида как способу понимания существования современного общества и процессу его исторического изменения. Биографический подход помогает понять суть общего развития общества путем оценки субъективного жизненного опыта его представителя» [9]. Биографический метод четко демонстрирует, как богатство, власть, классовое неравенство, пол, расовое деление, религиозная принадлежность, а также наличие или отсутствие физиологических отклонений повлияли на историческое развитие.

Существование внушительного количества справочной литературы, посвященной биографическому методу, которой, в том числе, пользовались авторы при написании настоящей статьи, свидетельствует о том, что биография как жанр укоренилась в методологии научного исследования и получила признание по всему миру. В немецкоязычной историографии Кристиан Кляйн пытался найти практическое применение концепта биографии при описании методик, наук и стран мира. Его работа стала фундаментальным трудом в области изучения биографического метода для немецкоговорящих исследователей [10]. Для франкоязычного научного сообщества особый интерес представляет сборник эссе «Те, и другие», посвященный, главным образом, эвристическому подходу и исследовательским методам в биографии и просопографии [11]. Что касается справочной литературы на английском языке, то здесь необходимо выделить «Биографию и историю» Барбары Кейнс и «Новую биографию» Джо Бера Марганданта. Для данных работ характерен феминистический подход, особенностью которого является изучение не женщины как представителя биологически идентифицированной группы, а проявление культурных отличий фемининности от маскулинности в различных ситуациях, обусловленных гендерной ролью в обществе. Данный подход противоречит классическому пониманию биографического метода, определяющему основные мотивы, которыми в своей жизни руководствуется конкретный индивид как объект биографического исследования. Для нового поколения биографов конца 80-90-х гг. характерно скептическое отношение к индивиду как творцу истории, неизменной субъектной идентичности личности, ее уникальности. Новая биография старается избежать неадекватности и ограниченности. Ее предметом исследования уже является «... не связанное «Я», а скорее «Я», стремящееся к связности или индивид, обладающий несколькими «Я», каждое из которых проявляется в определенное время или в опреде-

ленной ситуации или в других случаях, где необходимо проявить себя с другой стороны». Получается, что новая биография создает некую «сложную конструкцию из нескольких «Я», которая сооружается и самой личностью, и тем кто за ней наблюдает». Вот почему новая историческая биография включает в себя несколько сюжетных линий, тем, а также видов эмпирического свидетельства и объяснений [12]. Примером такого культурно-исторического подхода к написанию биографии, где женщина «занимает свое место» может послужить работа Аврил Мэдрелл «Запутанные локации: сочетая биографию и просопографию» [13].

Является ли этот совокупный метод составления биографии причиной роста популярности жанра? Может быть, да, а может быть, нет. Дело в том, что интерес к биографии, в действительности, никогда не исчезал. Питер Уэйт пишет: «Биография - это центр истории, а не периферия», потому что она представляет нам людей, мужчин и женщин, «в процессе бытия», который раскрывает всю суть человеческого существования [14]. Этцемюллер так описывает причину популярности биографического жанра: «Читатель понимает, что существуют главные герои, которым нужно приспособиться к окружающей действительности и которым он сопереживает и сочувствует ... Так биография предлагает читателю примеры для подражания, чтобы справиться с повседневными заботами». Органичное описание прошлого в биографии дает возможность читателю отождествлять себя с ее объектом, пробуждая в нем ностальгические чувства, которые внушают читателю мысль о том, действия отдельных лиц могут помочь много достичь в постиндустриальном обществе. Биография как жанр затрагивает все сферы жизни человека и общества, инкапсулирует историю, совмещая в себе универсальное и индивидуальное [15]. Известный голландский историк Ян Ромен после завершения Второй мировой войны так объяснил популярности биографического жанра: «Во времена, когда человек терзаем сомнениями, когда старый мир разваливается, а новый еще не построен - вот когда важность биографического метода особенно велика» [16]. Еще одно объяснение популярности биографического жанра звучит следующим образом: «Невыносимая яркость жизни и растворяющееся в ней наше «Я» - вот, что объясняет популярность биографического жанра. Она утешает нас в моменты, когда мы отчаялись найти ответы на вопросы: кто мы? Откуда мы? Куда мы идем? [17]

Неудивительно, что в науке снова появился интерес к биографическому методу [18]. Например, во Франции популярностью пользуются ра-

боты в области истории психологии Сержа Николая, носителя «новой истории психологической науки» [19]. Борьба общего и частного - лейтмотив биографии любого выдающегося мыслителя подобного Декроли или Выготскому [20]. Изучение биографии вызывает интерес также потому, что помимо фактов из жизни определенного человека читатель узнает много интересного о людях, занимающихся наукой, и о методах научного познания. Можно ли представить науку без людей? Проблема состоит в том, чтобы определить, какое место в науке занимает человек, какой вклад вносит он в развитие и передачу научного знания. Как человек пришел в науку? Может ли его биография пролить свет на историю науки? Может ли научное развитие быть обосновано исключительно жизнеописанием исследователя? Не противоречит ли жизнеописание отдельной личности принципу объективности научного знания? Какова связь объектов, методов и методик между собой в контексте биографического подхода? Как из обыденных фактов написать захватывающую историю жизни? Как из заурядного получить выдающееся?

В настоящей статье мы осмеливаемся отстаивать долю относительности, которая присуща биографическому методу. За последние десятилетия появилось множество новаторских методов исследования в гуманитарной научной мысли: лингвистический метод, изобразительный метод, вещественный метод и даже анималистический метод. Обозначение новых методов научного познания способствует разграничению сферы научных интересов, что в дальнейшем может привести к образованию новых исследовательских центров и фондов. Стоит заметить, что «взгляд со стороны» не дает в полной мере по достоинству оценить преимущества биографического метода. Даже если кто-то считает биографию «королевой» всех исторических исследований, всегда найдутся те, кто видит в биографическом методе исключительно скудную историографию, окаменелость глубокого прошлого. Более того, в научном сообществе отсутствует единодушное понимание природы биографического метода. С одной стороны биография как жанр представлен блестящими в литературном плане работами, увековечивающих ту или иную персону, а с другой - критическими заметками, основанными на детальном анализе всевозможных источников. Последний подход в биографическом методе характерен для англо-саксонской биографической традиции, в то время как первый распространен во Франции и отличается тем, что делает упор на стилистической уникальности, тем самым приближаясь к художественной литературе, что является выходом из

кризиса, который переживал жанр во второй половине 80-х годов XX века [21]. Как французская, так и английская биографическая традиция предают если не одержимость автора своим творчеством, то определенную страсть, которая превращает биографа в антропофага. В конце изучения биографии Гитлера Ян Кершоу сказал: «Вы представить себе не можете, как я был счастлив, когда побывал в голове этого парня» [22].

Рассуждая о методологии биографического метода, нужно обратить внимание на следующий вопрос: существуют ли в настоящий момент интонационные методики создания биографии или же нам придется снова втискивать новое содержание в старую форму? Безусловно, существует огромный пласт теоретической рефлексии, связанный с той проблемой. Стоит заметить, что когда дело доходит до написания биографического труда, то теоретические вопросы отступают на задний план, в результате чего на свет появляется биографическое произведение классического характера, при создании которого автор не утруждал себя проблемами методологии. Возможно, нам следует обратиться к Жану Ромейну, о котором известный голландский специалист в области биографических исследований Ганс Рендерс пишет следующее: «Он (Ромейн) установил, что идеального биографического метода не существует, и поэтому он остается идеалистическим концептом. Немногие осмелятся оспаривать такую позицию, но этот тезис наводит нас на мысль о том, что теория и создание теории часто способствует появлению больших амбиций. Когда мы задаем вопрос о наличии методологии биографии, мы должны понимать о том, что постановка такого вопроса изначально неправильна.» Голландский историк Ван Беркел, развивая мысль своего коллеги, пишет следующее: «У биографии нет метода, так как она сама является методом. Иначе быть не может».

Споры о том, как написать идеальную биографию ведутся веками. Перефразировав цитату известного английского писателя У. С. Моэма, ответим на этот извечный вопрос: «Существует три основоположных привила о том, как написать биографию. К сожалению, никто их не знает» [23].

Список литературы

1. Originally, this paragraph was part of a contribution to the Festschrift for Jeroen J.H. Dekker (see: M. Depaepe, F. Simon & A. Van Gorp, *Lusten en lasten van een Decroly-biografie*, in H. Amsing, N. Bakker, M. van Essen & S.

Parlevliet (eds.), *Images of education. Cultuuroverdracht in historisch perspectief* (Groningen: Uitgeverij Passage, 2018), 169-181, but in the end, it was deleted from the article by the editors of the book, who argued that the text was too long. Because the paragraph offers a possible interesting overview of what is going on internationally, we have presented it here as a separate article.

2. M. Depaepe, [in Russian]: *An Uncompleted Symphony: Fradkin's study of pedology in East and West*, in: [in Russian] *Commemorative Book on Felix Fradkin* (Vladimir: s.p., 2004), 31-32

3. J. Dane & H. Renders , “Biografie & Psychologie”, in J. Dane & H. Lenders (eds.), *Biografie & Psychologie* (Amsterdam: Boom, 2007), 7-22

4. Id., 11 & 21.

5. S.B. Oates, “Prologue”, in S.B. Oates (ed.), *Biography as High Adventure. Life-writers speak on their Art* (Amherst: University of Massachusetts Press, 1986), IX.

6. F. Dosse, *Le pari biographique. Ecrire une vie* (Paris: La Découverte, 2005), 13.

7. P. Thompson, *The Voice of the Past* (Oxford: Oxford University Press, 1978); K. Plummer, *Documents of life: An Introduction to the Problems and Literature of a Humanistic Method* (London: George Allen and Unwin, 1983). See P. Chamberlayne, J. Bornat & T. Wengraf (eds.), *The Turn to Biographical Methods in Social Science. Comparative issues and examples* (London/New York: Routledge, 2000), 3.

8. See Th. Etzemüller, *Biographien. Lesen-erforschen-erzählen* (Frankfurt/New York: Campus Verlag, 2012), 10-1. Als startpunt van de biografieherleving in Duistland wordt het in 1980 verschenen werk genomen van Lothar Gall, *Bismarck. Der weiße Revolutionär*(Frankfurt am Main/Berlin: Propyläen-Verlag).

9. B. Caine, *Biography and History* (Houndmills: Palgrave/Macmillan, 2010), 1.

10. C. Klein, (Hrsg.), *Handbuch Biographie. Methoden, Traditionen, Theorien* (Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, 2009).

11. L. Rollet & Ph. Nabonnand (dir.), *Les uns et les autres...Biographie et prosopographie en histoire des sciences* (Nancy: PUN/Editions universitaires de Lorraine, 2012).

12. J. Burr Margadant (ed.), *The New Biography. Performing Femininity in Nineteenth-Century France* (Berkeley/London: University of California Press, 2000), 7-9, 24-25. See also P. Backscheider, *Reflections on Biography* (New York: Oxford University Press, 2001).

13. A. Maddrell, *Complex Locations. Women's Geographical Work in the UK 1850-1970* (Chichester: Wiley-Blackwell, 2009).

14. P. Waite, "Biography and History: Reflections of a Biographer-Historian," *Canadian Issues/ Thèmes canadiens* (October 2003): 11.

15. Etzemüller, *Biographien*, 12-13.

16. Bernhard Fetz & Wilhelm Hemecker, *Theorie der Biographie: Grundlagentexte und Kommentar* (Berlin/New York: Walter de Gruyter, 2011), 337. Jan Romein, *De biografie, een inleiding* (Amsterdam: Ploegsma, 1946; Duitse vertaling 1948).

17. Donald Wright, "Reflections on Donald Creighton and the Appeal of Biography", *Journal of Historical Biography*, I (Spring 2007): 23.

18. Cf. L.J. Dorsman & P.J. Knegtman (red.), *De menselijke maat in de wetenschap. De geleerden(auto)biografie als bron voor de wetenschaps- en universiteitsgeschiedenis* (Hilversum: Verloren, 2013).

19. A. Klein (éd.), *Correspondance d'Alfred Binet. Volume II. L'émergence de la psychologie scientifique (1884-1911)* (Nancy: Presses universitaires de Nancy, 2011), 13-5.

20. See, in this respect, C. Charle, *Les intellectuels en Europe au XIXe siècle. Essai d'histoire comparée* (Paris: Editions du Seuil, 2011²).

21. For example the biography of Elisée Reclus: J.-D. Vincent, *Elisée Reclus. Géographe, anarchiste, écologiste* (Paris: Robert Laffont, 2010), which won the Prix Femina. Since 1980 there is also a "Prix Goncourt de la biographie".

22. <http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/2045979.stm>, Ian Kershaw, BBC News, 14 June 2002, retrieved on 9 May 2015.

23. H. Renders, "The Biographical Method", in H. Renders & B. De Haan (eds.), *Theoretical Discussions of Biography. Approaches from History, Micro-history, and Life Writing* (Lewiston, NY: Edwin Mellen Press, 2013), 223; H. Renders, "Het zelfbewustzijn van de biograaf. Waarom de biografie geen roman is", *Zacht Lawijd*, VI (2006-2007): 79-80.

Рогачева Елена Юрьевна

**доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики
Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых
г. Владимир, Россия**

**АМЕРИКАНСКАЯ ПРОГРЕССИВНАЯ ПЕДАГОГИКА
В ПРОБЛЕМНОМ ПОЛЕ Ф. А ФРАДКИНА**

Аннотация. Статья посвящена анализу прогрессивных американских педагогических методов, таких как «Дальтон план» и «метод проектов» в тематическом поле члена-корреспондента РАО Ф. А. Фрадкина. Автор подчеркивает, что проблематика Ф. А. Фрадкина выходит за рамки отечественной педагогики, доказывает, что изучение педагогического творчества А. С. Макаренко явилось одной из значимых проблем ученого –историка педагогики. Автор отмечает, что Ф. А. Фрадкина всегда отличала диалогичность и дискуссионность.

Ключевые слова: *Феликс Фрадкин, история педагогики и образования, американская прогрессивная педагогика, Дальтон-план, проектный метод, наследие А. С. Макаренко, диалог, дискуссия.*

Rogacheva Yelena Yu.

**dr., Professor, Professor of the Department for Education
Pedagogical Institute of Vladimir State University named after Alexander
and Nickolay Stoletovs
Vladimir, Russia**

**AMERICAN PROGRESSIVE PEDAGOGICS WITHIN PROBLEMATIC
FIELD OF FELIX FRADKIN**

Abstract. The paper deals with the analysis of progressive American educational methods such as “Dalton-plan” and” project method” in thematic field of prof. F. A. Fradkin. The author stresses that prof. Felix Fradkin’s interests go beyond Russian pedagogy and gives arguments to the fact that A. S. Makarenko’s legacy was a significant part of this historian of education’s studies. It is stressed that F. Fradkin was always oriented to dialogue and discussion.

Key words: Felix Fradkin, history of pedagogics and education, American progressive pedagogics, Dalton plan, project method, A. S. Makarenko’s legacy, dialogue, discussion.

Значение историко-педагогического наследия Ф. А. Фрадкина (1933 – 1993), 85 летие со дня рождения которого недавно отмечалось в историко-педагогических кругах, выходит за рамки отечественной педагогики. Ф. А. Фрадкин был диалогичен по сути и всегда пытался выходить в сравнительное поле. Это отмечается как отечественными, так и зарубежными специалистами в области истории педагогики и образования. В 1990-е годы в Москве на английском языке были изданы книги Ф. А. Фрадкина «Корни советского экспериментализма: Последние годы С. Т. Шацкого», сборник «Педагогический поиск: Дискуссионные проблемы советской педагогики 20 – 30-х гг.», где Ф. А. Фрадкин был составителем и автором научных комментариев. Это дало возможность западным педагогам познакомиться с идеями отечественного исследователя. Активное участие в освоении и разработке наследия А. С. Макаренко, которое сегодня предстает феноменом международного порядка – также очень значимый аспект деятельности Ф. А. Фрадкина в период конца 1980-х и начала 1990-х годов.[7; 8].

Специалист в области Советской педагогики 1920-х годов, знаток архивов Ф. А. Фрадкин сыграл огромную роль в развенчании многих мифов советской педагогики. Одним из таких мифов был «Миф о педологии» [3], тема, которая стимулировала его диалог с бельгийским коллегой Марком Депапом, занимавшимся изучением детства, наследия Л.С. Выготского. Именно Феликсу Ароновичу благодарна автор статьи за то, что в 1980-е годы он стимулировал меня заняться историей педагогики, а интерес к американистике вывел на изучение педагогического наследия выдающегося американского педагога-реформатора Джона Дьюи (1859-1952), которого в период «холодной войны» называли в СССР «врагом всех времен и народов». Инновационными следует признать попытки моего научного руководителя провести в 1988 году лекцию по реформаторской педагогике конца XIX начала XX веков на факультете иностранных языков ВГПИ на тему «Советская педагогика 1920-х и прогрессивная педагогика Джона Дьюи» в форме лекции-диалога. В то время автору этой статьи представилась возможность изучать оригинальные работы Джона Дьюи, хранящиеся в специальном хранилище библиотеки К. Д. Ушинского. Мы часто обменивались с моим учителем архивными изысканиями и результатами прочтения оригинальных трудов Джона Дьюи, не переведенных на русский язык. Педагогическое

мышление многих поколений советских учителей формировалось под влиянием господствующих мифов советской педагогики, среди которых были и «Миф о Джоне Дьюи», и «Миф о методе проектов», «Миф о педологии» и др. Нам хотелось дать возможность нашим студентам-будущим учителям познакомиться с идеями тех, кто был обесславлен и несправедливо забыт во времена сталинской диктатуры и командно-административной системы. Несмотря на то, что мой учитель намного превосходил меня в умении проблематизировать, лекция получилась интересной и понравилась студентам. Думаю, что для меня это был очень значимый опыт. Уже тогда я познакомила слушателей с содержанием оригинальной работы Джона Дьюи «Впечатления о Советской России и революционном мире», перевод на русский язык которой появился значительно позднее, лишь в 2000 году. Марина Григорьевна Иващенко - бывшая аспирантка моего оппонента по кандидатской диссертации профессора Н. С. Юлиной сумела в философском журнале опубликовать перевод этой работы на русском языке [11].

Друг и коллега Ф. А. Фрадкина, американский ученый-советолог из Алабамы Ларри Холмс, с которым Феликс Аронович много дискутировал в 1980-е годы, высоко ценил своего коллегу из России. Мой учитель познакомил меня с этим удивительным человеком в конце 1980-х в Москве. Ларри стал автором отзыва на автореферат моей кандидатской диссертации по американской педагогике. После внезапной кончины своего русского коллеги Ларри Холмс предложил опубликовать в 1995 году две наши статьи на английском языке в журнале «Образование: Восток-Запад», выходившем в США [2]. Статья Феликса Ароновича «Запрет американских педагогических методов в Советской России» [6] дала возможность зарубежным коллегам понять, каким образом отечественные педагоги модифицировали американские педагогические методы – Дальтон план и проектный метод и поставили их на службу большевистской идеологии. Исследователь отмечал, что в 1920-е годы Дальтон План пользовался значительной популярностью в России, использовался во многих Советских партийных школах, коммунистических университетах, военных академиях и производственных школах, был адаптирован многими учителями. Однако, когда его стали использовать в практике отечественной школы, он был модифицирован, чтобы удовлетворять социально-полезным целям

Советской педагогики. Это означало, что учителя должны были предлагать учащимся социально значимые задачи, требовать от учеников работы в группе, или в коллективе. Они помогали ученикам образовывать бригады, которые возглавлял бригадир, докладывающий о работе группы. Именно учитель давал советы бригаде и оценивал скорее ее работу в целом, нежели вклад каждого ученика. Однако, только в рамках ведущих экспериментальных площадок страны проводилось исследование, касающееся наилучшей адаптации Дальтон плана к условиям Советского общества, как учесть контекст особенностей учащихся города и деревни. Институты, взявшиеся за этот эксперимент, включали хорошо известную Лепешинскую школу – коммуны в Москве, Академию Коммунистической Подготовки и Вяткинскую экспериментальную школу [6,10].

Большой интерес для исследования процесса применения Дальтон плана в России представил опыт Вяткинской школы. Дело в том, что всех педагогов этой школы отличал высокий профессиональный уровень: все имели дипломы высшего образования, хорошо владели иностранными языками, имели представление о последних достижениях западной педагогики. Эта школа, основанная на базе бывшей торговой школы, сохраняла традиции преподавания, присущие бывшим педагогам, находясь в политическом заключении. Имевшемуся в школе оборудованию, которое было куплено на деньги богатых купцов еще до революции, мог бы позавидовать любой институт, обеспечивающий прогрессивное обучение. Как отмечал Ф.А.Фрадкин, использование Дальтон плана в старших классах привело к положительным результатам. У студентов развивались такие качества как независимость и навыки планирования, они научились распределять задания и деятельности между собой. Тем не менее, школьные учителя считали неуместным применять этот метод ко всей системе обучения и не рекомендовали использовать его в преподавании Русского языка или математики. Они сделали вывод о том, что « применение Плана в школе с недостаточными материальными ресурсами могло бы привести к катастрофе. Дальтон план требовал хорошо оборудованных классных комнат и лабораторий, высококвалифицированных педагогов и дополнительных фондов для оплаты дополнительных часов обучения, необходимых педагогам. Его успешность зависела также от установленного порядка в школе и от сохранения

здоровья учителей в в рамках системы, которая подвергала их серьезному эмоциональному стрессу».[6,10].

Конечно, в обычных школах реакция на Дальтон план была довольно скептической как со стороны учителей, так и со стороны учащихся. Пониманию метода мешало отсутствие должного образования (некоторые учителя имели лишь 4-7 лет школьной подготовки). Тем не менее перед ними была поставлена задача внедрять новые методы, выступать в новой функции гида и консультанта. Как отмечалось в газете «Комсомольская правда»(5 ноября. 1988 года), этот метод привел к тому, что ребенок терялся в группе и переставал учиться, возникла проблема с дисциплиной, студенты теряли индивидуальное начало, становились бесполезными роботами. В статье Ф.А.Фрадкина имелась ссылка на материалы дневника школьника – коммуниста Н.Онегова, представленные М.Г Розановым, в которых приводилось описание довольно способного ученика Кости Рябцева внедрения Дальтон-плана в практику Советской школы. Ученик считал, что этот план «скорее всего был придуман буржуем, который съел хорошую порцию гусиной печени и сочного мяса», а далее делался вывод о том, что «если бы автор идеи голодал так, как это делали многие в России тех лет, то вряд ли этот план смог бы прийти в его голову». Мальчик приводил следующие аргументы: « Нам внедрили Дальтон-план. Раз в месяц дают задания по каждому предмету, и нам надо самостоятельно работать. Учитель только отсылает нас к книгам для чтения. Но эти книги нельзя нигде найти, а купить их, конечно, просто невозможно.

Затем, помимо учебы, мы еще должны делать общественную работу. Для этого отбираются наиболее способные учащиеся, с незапланированным результатом на них наваливают всю общественную работу, в то время как остальные ничего не делают. Должен также сказать, что в наших лабораториях стоит такой шум, что нельзя не на чем сосредоточиться. Поэтому учащимся приходится учить дома. Наши уроки кончаются в 7:00 вечера, и те, кому не дают общественных поручений, счастливо отправляются домой. Те же, кто занят общественной работой должен оставаться в школе и закончить ее. И, конечно же, нельзя ее закончить за один вечер, приходится встречаться на следующее утро, чтобы завершить общественную работу в первую смену. А потом, когда начинается вторая смена, работать в лаборатории становится

невозможным из-за шума. И так каждый день. В конце месяца нужно сдавать выполненные задания, а ничего не закончено. Те, же, у кого нет общественной нагрузки спокойно работают дома и у них все сделано... Будь проклят этот Дальтон. Да пошел он к дьяволу.»[5, 335-336].

25 августа 1932 года специальным постановлением Центрального Комитета Партии Дальтон План был отменен в Советской России. В последующие декады в многочисленных статьях подчеркивалось, что Дальтон План «вредная и анти-партийная форма обучения.» Более того, обещали принять репрессивные меры к любому, кто будет подрывать авторитет партии, выступая в защиту этого метода. Надо признать, что лишь к 1970-м годам благодаря исследованиям советских ученых по проблеме использования различных видов групповой работы в школе стало возможным преодолеть парализующий страх, явившийся результатом постановления партии, вышедшего полвека назад.

Результаты процесса педагогического заимствования российскими учеными американского «метода проектов», драматическая судьба этого метода в Советской России также отражены в работах Феликса Ароновича.

Педагогический контекст этого метода связан с именем У. Килпатрика – ученика и коллеги Д. Дьюи по Колумбийскому университету. В начале XX века метод проектов прошел экспериментальную проверку в нашей стране. Сами американцы называли этот метод “старым вином в новых бутылках” и рассматривали как модификацию проблемного метода Дьюи. В Советской России некоторые педагоги, например, В.Н. Шульгин слишком переоценивали значение этого метода в 1920-е годы и поставили его на службу большевистской идеологии. Поначалу советские педагоги использовали метод проектов как средство, помогающее усилить кооперацию детей и направить ее на решение социально важных задач. По мнению педагогов того времени, в центре внимания школы-производства должна была быть общественно полезная работа, направленная на преобразование жизни. С целью преодоления разрыва между школой и жизнью (одна из идей Дьюи), советские педагоги пытались с помощью метода проектов ввести школьников в круг хозяйственных и общественных проблем, которые стремилось решать государство. В.Н. Шульгин писал, что задача школы – выбрать точки приложения сил детей, что способствовало бы воспитанию коллективистов, организаторов общего дела, будущих членов коммунистического общества[10,81].

Шульгин считал метод проектов важнейшей формой организации учебно-воспитательной работы в период перехода от капитализма к социализма и видел в нем инструмент, способный решить все проблемы воспитания. Разделяя все проекты на группы (производственные, культурно-бытовые, политические), он пытался направить их на путь решения сиюминутных проблем находившегося в состоянии дестабилизации хозяйства страны. Советские педагоги решили, что метод проектов может решать задачи общественно-полезного плана и стали придумывать в качестве проектов такие как «Разведем сою и тутовое дерево», «Поможем ликвидировать неграмотность на селе», «Электрифицируем коровник», «Поможем провести кампанию по перевыборам в Советы» и др. Политическая направленность проектной системы школы конца 1920х – начала 1930х годов негативно сказалась на практике отечественного образования. Несмотря на конструктивное начало метода проектов, было абсурдным возводить его в абсолют и рассматривать его в качестве «ребячьего вклада в пятилетку» [9,102].

Хотя Н. К. Крупская в конце 1920х годах очень часто указывала на важность проектного метода, она считала, что нельзя закрывать глаза на то, что принцип систематичности и последовательности в обучении нарушается, если все обучение сводится к методу проектов. Сам Д. Дьюи пытался анализировать комплексные программы в России, опирающиеся на идею интеграции, и сделал вывод о том, что "система комплексов в советской школе 1920-х годов ассоциировалась с американским методом проектов, однако, как отмечал ученый, для русских педагогов проект есть средство, с помощью которого реализуется принцип "комплекса". Д. Дьюи отметил, что русские педагоги в качестве критерия ценности проекта называли его вклад в "общественно-полезный труд". В своей работе "Впечатления о советской России и революционном мире..." он писал: "проекты направлялись на улучшение санитарных и гигиенических условий, помощь в борьбе с неграмотностью, чтение газет и книг неграмотному населению России, помощь в организации клубов, экскурсий для младших школьников, пропаганда политики местных Советов, среди невежественного населения с целью подготовки их к участию в деятельности Советов..."[1,225].

Проектный метод, внедренный в Советскую школу в 1920-е годы с целью реализации принципа образования в коллективе – основного принципа Советской школы того времени, вскоре потерял идею Дьюи о про-

блемности. Предпринимались попытки создания учебника в логике проектной методики для школ, работающих по методу проектов. Однако, предложенная «левыми» (А. В. Шапиро, В. М. Познер) «теория отмирания школы», а также разработанный и реализованный под руководством В. Н. Шульгина вариант метода проектов не только дестабилизировал учебно-воспитательный процесс в школе 1920х годов, но и извратил первоначальную идею проекта, соединяющего в себе направленность на индивидуальные интересы учащихся и социальную значимость.

Знания, умения и навыки рассматривались Шульгиным как побочные средства общественной работы. Ошибочно было хвататься за результат общественной работы как за единственный критерий успешности учебно-воспитательной деятельности. Так американский метод был поставлен на службу большевистской идеологии.

После 1928 года в связи с возрастанием контроля со стороны большевистской партии, политические и идеологические критерии начали доминировать над оценкой педагогических идей. Отношение к методу проектов, как и другим прогрессивным методам резко изменилось. И сам Шульгин, и С.А. Каменев, и А.П.Пинкевич развернули резкую критику проектного метода. По их мнению, метод не ставил конкретных образовательных задач, которые интересовали марксистских педагогов и в соответствии с которыми шло обучение привилегированного пролетарского класса. В 1929 году начало Государственного Экономического Пятилетнего Плана указало на неадекватность школьной системы в обеспечении трех компонентов начальной школы - чтения, письма и счета, а также основ общего образования, необходимых для быстрого промышленного развития страны. Недостатки образовательной системы вызвали мощную реакцию, приведшую к завершению экспериментального периода [4,138].

Идеи, заложенные в комплексных программах, на практике не дали ожидаемых результатов. Прежде всего, они были универсально применены во всех школах Советского Союза. Это было довольно проблематично для такой огромной страны, где школы сильно различались по возможностям и материальным ресурсам. К тому же, учителя не были готовы для творческого применения этих идей. Порой задача связать программу с местными нуждами школы и ее окружением приводила к фривольностям: ряд учеников уделяли слишком много внимания таким комплексным темам как «Ут-

ка», «Береза» и т.д. Хотя инициаторы программ и делали все зависящее, чтобы усовершенствовать свое начинание, их эксперимент был прерван уже в 1930-е годы командно-административным режимом Сталина.

Следует признать, что идеи, содержащиеся в комплексных программах, не были подкреплены необходимыми средствами для воплощения задуманного в практику школы. Порой комплексные программы были просто проигнорированы педагогическим коллективом отдельных школ, или упрощались до такой степени, что смысл комплексного метода был полностью потерян.

Связывая метод проектов, а также другие прогрессивные педагогические методы с идеями Дьюи, после начала Сталиным кампании «дедьюизации» советской школы по причине его активного участия в процессе по делу Троцкого и попадания американского ученого в ряды «ярких врагов всех свободолюбивых народов на нашей планете», в 1930-е годы советские педагоги просто боялись упоминать имя реформатора, а также говорить о прогрессивных методах обучения. Постановление Центрального Комитета от 1 сентября 1931 года под названием «О начальной и средней школе» провозгласило первейшей обязанностью для школы заняться срочно более серьезной деятельностью, так как метод проектов и другие прогрессивные методы провалились, не обеспечив учащимся основ, а также не подготовив их необходимым образом к техникумам и к высшему образованию. Установление командно-административного режима в школе всех ступеней, запрет на педологию, проектную методику, тестирование, генетику, прекратившийся научный диалог и экспериментальный поиск – все эти крайние меры отбросили нашу отечественную педагогическую науку на многие десятилетия.

Мой учитель, Феликс Аронович, был исключительно ответственен за свое время и место в жизни. Верой и правдой служил он педагогической науке, своему педагогическому институту, любил и ценил близких и друзей, своих учеников. Он сумел сделать многое, чтобы будущие учителя получали объективное знание по истории педагогики, погружаясь в исследование первоисточников, текстов авторов, а не идеологически окрашенных работ.

Список литературы

1. Dewey, John. Impressions of Soviet Russia (1928). In John Dewey: The Later Works, 1925-1953, vol.3, edited by Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1984, p.225.
2. Rogatcheva, E. Feliks Aronovich Fradkin (1933-1993). Memorial Tribute in East- West Education Memorial Tribute. (Fall 1995. pp. 2-6.)
3. Рогачева Е.Ю. В диалоге о педологии: Ф.А.Фрадкин – М.Депап // Педагогическая антропология: концептуальные основания и междисциплинарный контекст. Материалы Междунар. науч. конф. (Москва, 30 сентября - 2 октября 2002 г.) – М.: Изд-во УРАО, 2002. – С. 230-233; Диалог культур продолжается... // Актуальные проблемы истории педагогики: от диалогизма историко-педагогического познания – к диалогизму современного педагогического процесса: Сборник статей участников междунар. конф., посв. 70-летию со дня рождения д.п.н., профессора, чл.-корр. РАО Ф.А.Фрадкина. – Владимир: ВГПУ, 2004. – С. 28-31
4. Rosen, S.M. “U.S.S.R.: Recent Major Curriculum Changes “, in Strategies for Curriculum Change: Cases from 13 Nations, eds. R.M. Thomas, L.B. Sands, and D. L. Brubaker (Scranton, Penn.: International Textbook, 1968), p.138.
5. Соратники Корчагина: Произведения советских писателей 20-х годов о молодежи. М.:1988, 335-336.
6. Fradkin F.A. The Banning of American Methods of Education in Soviet Russia||East |West Education, translated and edited by Larry E. Holmes, Fall 1995, pp.7 –22.
7. Фрадкин Ф.А. В поисках новых педагогических путей (к 100-летию со дня рождения А С. Макаренко). – М. Знание ,1988. 64с.
8. Фрадкин Ф.А., Рогачева, Е.Ю. Идеи советских педагогов в кривом зеркале буржуазных фальсификаторов (метод. разработка в помощь лектору). Владимирская областная организация общества «Знание» Владимир. 1987. 26 с.
9. Фрадкин Ф.А., Плохова М.Г., Осовский Е.Г. Лекции по истории отечественной педагогики: Учебное пособие для студентов высших и средних учебных заведений. – М.: ТЦ «Сфера», 1995-с.102.
10. Шульгин В.Н. На путях к политехнизму. – М., 1930 – С.81.
11. Юлина Н.С. Об очерке Джона Дьюи «Впечатления о Советской России»/История философии №5, 2000г. 38 с.

Богомолова Любовь Ивановна

доцент кафедры педагогики Владимирского государственного
университета, кандидат педагогических наук, доцент
Владимир, Россия

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ИДЕИ XX ВЕКА КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИКИ ДИАЛОГА

Аннотация. В статье рассматривается процесс развития гуманистических идей в отечественной и зарубежной педагогике XX века. Сопоставлены идеи педагогики прагматизма, теории свободного воспитания, гуманистической психологии и их влияние на развитие педагогики диалога. Выявлены и описаны те составляющие рассмотренных педагогических систем, которые оказали наибольшее влияние на понимание сущности педагогики диалога в конце XX века.

Ключевые слов:. Педагогика диалога, теория свободного воспитания, педагогика прагматизма, гуманистическая психология, субъектность, диалог педагогических культур.

Bogomolova Lyubov I.

Associate Professor of the Department of Pedagogy of the Vladimir State
University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Vladimir, Russia

HUMANISTIC IDEAS OF THE XX CENTURY AS A THE FOUNDATION OF THE DEVELOPMENT OF DIALOGUE PEDAGOGY

Annotation. The article discusses the development of humanistic ideas in domestic and foreign pedagogy of the twentieth century. The ideas of the pedagogy of pragmatism, the theory of free education, humanistic psychology and their influence on the development of dialogue pedagogy are compared. The components of the pedagogical systems that have had the greatest influence on the understanding of the essence of the pedagogy of dialogue at the end of the 20th century are identified and described.

Key words: Pedagogy of dialogue, theory of free education, pedagogy of pragmatism, humanistic psychology, subjectivity, dialogue of pedagogical cultures.

Через 25 лет после неожиданного ухода из жизни Феликса Ароновича Фрадкина, воспоминания о нем становятся еще более важными для нас,

его учеников. Это связано с тем, что с годами все незначительное уходит, а явственнее становится то, что имеет только личное или научное значение. В связи с этим невольно задаешь себе вопрос о том, что было бы в нашей жизни и профессиональной судьбе, если бы такой человек нам не встретился. Относительно своей научной и профессиональной судьбы могу с уверенностью сказать, что я вряд ли занималась бы историей педагогики, так как именно он «заразил» своим неугасающим интересом к ней. Не было бы многочисленных знакомств с замечательными людьми, настоящими учеными, такими, например, как Борис Михайлович Бим-Бад, Ефим Григорьевич Осовский, Захар Ильич Равкин и многими другими. Не было бы желания совершенствовать все, чем занимаешься, стремиться, например, каждое занятие проводить так, чтобы на нем узнать от студентов что-то новое, помочь им ощутить радость от такого же открытия. И это только незначительная часть того, что есть в каждом из нас благодаря Феликсу Ароновичу.

Научные интересы Ф.А. Фрадкина, в первую очередь, были связаны с педагогикой 20 – 30-х годов XX века. Его кандидатская и докторская диссертации, а также многочисленные публикации были связаны с этим периодом отечественной истории. Он вообще умел видеть в известном неизвестное, а этот период был еще и малоизучен и наполнен неизвестными науке фактами и именами, вероятно, поэтому и вызывал такой живой интерес.

Однако в последние годы, да пожалуй, в последние дни и часы жизни Феликса Ароновича в наибольшей степени интересовали идеи М.М. Бахтина, В.С. Библера и других философов и педагогов, занимавшихся проблемой диалога. Эти идеи он хотел освоить и использовать в педагогической деятельности. Представляемая в настоящий сборник статья посвящена осмыслению сущности понятия «диалог» в педагогике и является попыткой продолжить то, что не до конца удалось сделать Феликсу Ароновичу.

Педагогика диалога, получившая широкое распространение в конце XX – начале XXI веков, развивалась во многом благодаря гуманистическим идеям, занимавшим умы педагогов предшествующих поколений. Прежде всего, это теория и практика «свободного воспитания», в которой диалог изначально присутствовал как необходимое условие успешного развития, как самой системы, так и ребенка. В рамках этого течения наибольшее внимание уделялось саморазвитию ребенка, развитию его

субъектности, диалогу учителя и учеников. Представители данного направления использовали различные подходы к реализации гуманистических, диалогических отношений в образовательном процессе и одновременно вели продуктивный диалог с другими сторонниками «нового воспитания».

В начале XX века идея свободного развития личности ребенка становится центральной не только в теории «свободного воспитания», но и во всей реформаторской педагогике, объединенной идеей педоцентризма, которая, безусловно, стимулировала особое внимание педагогов к способам взаимодействия с ребенком, к диалогу с ним. И в педагогике прагматизма Д. Дьюи, и в антропософской педагогике Р. Штейнера, и в педагогике Селестена Френе и многих других идеи свободы, саморазвития, свободного общения являются системообразующими, другое дело, что степень предоставляемой ребенку свободы различна в каждой из этих систем. В разных случаях воспитание может быть как индивидуальным или семейным, так и школьным или групповым. Но важно подчеркнуть, что в этот период впервые в истории развития образования особое внимание было уделено сотрудничеству и взаимодействию детей не только с учителем, но и друг с другом в процессе развития социальных навыков. Данный факт положил начало последующему обращению собственно к диалогу, как предмету специального рассмотрения. Повышенное внимание реформаторской педагогики к воле, чувствам, интуитивному знанию привело не только к расширению понятий «индивидуальность», «субъективность», но и к более терпимому отношению к суждениям и мнениям «другого», в качестве которого выступал ребенок. Кроме того, в арсенал педагогических процедур получения знания были включены не только рационалистические способы, но и интуитивные (иррациональные). Необходимо отметить, что в рамках реформаторского движения «готовилась почва» для последующего непосредственного обращения к феномену диалога. В сферу педагогического знания вводились понятия, отражающие не только особенности познавательных процессов учащихся, но и термины, связанные с организацией жизнедеятельности ребенка.

Ситуация повышенного внимания к проблемам педагогики, особенно к возможностям ее гуманизации, сложилась в начале XX века не только на Западе, но и в России. Способствовало этому стремление реформировать систему образования, которая уже не могла удовлетворять экономическим и социальным запросам развивающегося российского государства и обще-

ства. Кроме того, развивавшийся диалог педагогических культур Россия – Запад так же стимулировал зарождение и развитие новых идей, совершенствование уже существовавших. В отечественной педагогике рассматриваемого периода мы обнаруживаем несколько направлений в развитии педагогического знания, сходных с западными. Среди них можно выделить такие, как экспериментальная педагогика (А.П. Нечаев, А.Ф. Лазурский, В.М. Бехтерев, Н.Е. Румянцев, Г. И. Россолимо, Н.В. Чехов, В.П. Кащенко и др.), теория свободного воспитания (К.Н. Вентцель, И.И. Горбунов-Посадов, С.Т. Шацкий и др.), трудовая школа (П.П. Блонский, М.М. Рубинштейн и др.) и ряд других. Их появление и развитие свидетельствует о существовании в рассматриваемый период общих для западной и отечественной педагогики тенденций и о продуктивности диалога педагогических культур западных стран и России. Все названные направления были связаны с расширением представлений о законах развития ребенка, но наибольший интерес с точки зрения развития педагогики диалога имеет теория свободного воспитания.

В начале прошлого века в России издается журнал «Свободное воспитание и свободная школа» (1907 – 1918), который дает возможность читателям знакомиться с самыми современными педагогическими находками в разных странах (Г Винекен, Ф. Гансберг, Г. Гурлит, Д. Дьюи, В. Лай, А. Ферьер и др.). В журнале «Свободная школа и свободное воспитание» публиковались не только статьи зарубежных авторов, но и описание опыта реализации идей свободного воспитания в отечественном образовании. Так многие работы К.Н. Вентцеля впервые были опубликованы именно в этом журнале, в частности, описание особенностей работы «Дома Свободного Ребенка».

«Дом Свободного Ребенка», который был открыт в 1906 году в Москве, стал для К.Н. Вентцеля и его соратников прообразом идеальной школы будущего, школой создающей условия для полноценной жизнедеятельности. Так же, как сторонники «новых школ» на Западе, основной задачей такой школы в отличие от традиционной сотрудинки ДСР считали развитие воли на основе свободы выбора, а не тренировку памяти и одностороннее развитие интеллекта. Понятно, что осуществить такой свободный выбор воспитанник может только тогда, когда он становится субъектом своей жизнедеятельности. О наличии субъект-субъектных отношений в данном образовательном учреждении свидетельствует то, что Дом Свободного Ребенка изначально представлял собой педагогическую общину

равноправных ее членов. Ребенок, по словам К. Н. Вентцеля, приходит сюда «для того, чтобы жить здесь полной жизнью, ...для свободного труда, для свободной игры, для свободного общения со своими товарищами и с теми взрослыми, которые могут с ним поделиться своими знаниями и вообще теми духовными сокровищами, которыми они располагают, для свободного искания истины путем самостоятельного занятия наукой, для свободного воплощения красоты путем самостоятельной работы в области художественного творчества и для свободной работы над самим собой и над той маленькой общиной, в состав которой он вступил, чтобы и он, и эта община становились все выше в нравственном отношении, лучше и совершеннее» [1, с. 61]. Такая цель образования без сомнения предполагала создание условий для субъект-субъектного взаимодействия и использования диалога как метода обучения и воспитания.

В начале XX века в педагогике развиваются такие направления и подходы к обучению и воспитанию, в рамках которых разрабатываются понятия, определяющие современную педагогическую сущность диалога: «индивидуальность», «самость», «свобода личности», «самоценность личности» и др. Развитие собственно педагогики диалога в это время происходило в опосредованном виде, через практические действия педагогов, исповедовавших гуманистические идеи. Другими словами диалог уже существовал в педагогической практике, но не был обозначен как особая педагогическая сущность в виде отдельного понятия. Оформление диалога в особое понятие связано с последующим распространением идей М. Бубера и М.М. Бахтина, а так же с развитием гуманистической психологии.

Идеи гуманистической психологии могут рассматриваться как основа соответствующих педагогических представлений, тем более что уже в работах К. Роджерса, одного из создателей этого направления, они получили педагогическое применение. Работы К. Роджерса отражали особый взгляд на задачи и содержание образования, во многом определили современные подходы к таким понятиям как субъективный опыт, понимание себя и другого, диалогические отношения и др.

Заслуга представителей гуманистической психологии и, прежде всего К. Роджерса, заключается в том, что они показали, как на практике можно применить психологические знания для создания нового представления о школе и обучении. Для нас же наиболее значимым является вклад в развитие представлений об ученике как субъекте общения, субъекте отношений с другими людьми, а не только субъекте учебно-познавательной

деятельности. Кроме того, благодаря разработанному К. Роджерсом методу психотерапевтической беседы, которая строилась по законам диалога, в образовании совершенствовались методы обучения, направленные на развитие субъектности.

Диалог между учителем и учеником, по мнению К.Роджерса может состояться лишь тогда, когда они стремятся понять друг друга. Лейтмотивом его подхода может служить выделенная курсивом самим автором фраза:

«Исключительно важно позволить себе понимать другого человека.... Наша первая реакция на большинство утверждений других людей состоит скорее в немедленной оценке, чем в понимании. Когда кто-то выражает какое-то чувство, отношение или верование, мы почти немедленно думаем: «Это правильно» или «Это глупо», «Это нормально», «Это не разумно», «Это неверно», «Это нехорошо». Очень редко мы позволяем себе точно понять, какой смысл имеет это утверждение для собеседника. Я думаю, что это происходит потому, что позволить себе понять другого, связано с определенным риском. Если бы я позволил себе понять другого, я мог бы сам измениться после этого понимания. А мы все боимся измениться. Поэтому, как я и говорю, нелегко позволить себе понять человека до конца и полностью, понять его точку зрения и чувства» [4, с. 60]. Данное высказывание имеет глубокий педагогический смысл для современного понимания сущности диалога, так как описанное отношение к самому себе, желание изменить себя возможно только тогда, когда человек как личность обладает таким качеством как субъектность, которая проявляется как в предметной деятельности, так в общении и самосознании и предполагает аналогичные свойства у других. Кроме того, диалог должен начинаться не с оценочных суждений, относящихся к собеседнику, его поведению и действиям, а с безоговорочного принятия его со всеми достоинствами и недостатками. Психотерапевтический подход в образовании, сторонником которого и был К. Роджерс, предполагает результатом таких отношений позитивные изменения (личностный рост) у участников такого диалога, который осуществляется на личностном уровне – личностный диалог.

Другим важным моментом развития диалогических отношений является право любой личности на уникальность, отличие от других, на «инаковость»: «Я думаю, в нашей культуре – пишет К Роджерс – все подвержены следующему штампу: «Каждый человек должен чувствовать, думать и верить так же, как и я». Мы обнаруживаем, что нам трудно позволить детям, родителям или супругам чувствовать по-другому в отношении каких-

либо проблем. Мы не позволяем нашим клиентам или студентам отличать-ся от нас или реализовать их жизненный опыт по-своему. Как нация мы не можем позволить другой нации думать или чувствовать иначе, чем мы. Однако мне кажется, что различия между людьми, право каждого человека реализовать свой жизненный опыт по своему и найти в нем свой смысл – все это бесценные возможности жизни. Каждый человек сам по себе остров, и он может построить мосты к другим островам только в том случае, если хочет быть самим собой и дает себе возможность сделать это. Поэтому я нахожу, что помогаю другому стать человеком, когда я могу принимать другого. Это значит – принимать его чувства, отношения, верования, являющиеся действительно частью его самого. И в этом заключена огромная ценность» [4, с. 62].

К. Роджерс обращает внимание на возникновение кажущегося противоречия между установками гуманистической психологии и задачами современного образования, в соответствии с которыми необходимо формировать человека, отвечающего определенным социальным идеалам. Решение этого противоречия ученый видит в необходимости пересмотреть цель и задачи образования с точки зрения образовательных потребностей самого ребенка, а это повлечет за собой и пересмотр всей организации образовательного процесса. Тем самым гуманистическая психология дает нам ключи для современного понимания механизмов диалога, как особого типа взаимодействия, характеризующегося определенными признаками (субъектность, умение понимать другого, самосовершенствование).

Проинтерпретировав применительно к организации образовательного процесса, описанные К. Роджерсом условия создания поддерживающих отношений в сфере психотерапии, мы можем выделить ряд условий, необходимых для осуществления продуктивного диалога между учителем и учеником :

1. Результаты образовательного процесса будут адекватными цели, если учитель будет восприниматься учеником как достойный доверия, надежный последовательный человек в самом глубинном значении этого слова.

2. Учитель должен уметь достаточно выразительно передать, что он есть в данный момент, чтобы это выглядело недвусмысленно?

3. Педагог должен быть достаточно сильным человеком, чтобы позволить себе быть отличным от других. Быть способным уважать свои собственные чувства так же как чувства и нужды других людей. Уметь вла-

деть своими чувствами и, если нужно, выражать их, как что-то, принадлежащее исключительно ему.

4. Педагог должен быть настолько сильным, чтобы допустить отдельность ребенка, его непохожесть на учителя в своих чувствах и поведении.

5. Педагог должен обладать умением принять полностью мир чувств и личностных смыслов ребенка и видеть их такими же, какими их видит он, принимать все качества человека, которые он проявляет, то есть принять его таким, какой он есть.

6. Педагог должен быть достаточно сильным, чтобы позволить себе освободить учащихся от необходимости и угрозы внешней оценки.

7. Учитель воспринимает ученика как человека, который находится в процессе становления, когда прошлое того и другого не ограничивает такое восприятие [4].

Такие требования к организации образовательного процесса в значительной степени относятся к учителю как субъекту педагогической деятельности и субъекту диалога или субъекту общения.

Идеи психотерапевтического подхода продуктивно использовались и в отечественной психолого-педагогической практике конца XX века. В качестве примера можно привести работы Ю.Б. Гиппенрейтер [2; 3], опубликованные в 80 – 90-е годы. Диалогический подход она рекомендует применять, прежде всего, родителям в отношениях с ребенком, убедительно показывая, что диалог может не только помочь установить по-настоящему гуманные отношения в семье, но и в критических ситуациях помогает предупредить, а если они возникли, то и разрешить конфликтные ситуации. В описанных ею примерах можно обнаружит приемы диалогического общения, при котором и взрослый и ребенок выступают субъектами общения. Она называет разработанный метод методом позитивного разрешения конфликтов. Заключается он в следующем: сначала дать возможность каждому высказать свою проблему, а затем вместе искать решение. Причем, первым возможные варианты предлагает ребенок. Диалог здесь используется как метод воспитания, посредством которого формируется уважительное отношение ребенка к себе и окружающим его людям, ребенок приобретает навык взаимодействия с другими людьми. Формирование субъектной позиции ребенка, таким образом, становится заботой не только педагогов, но и родителей, хотя и не рефлексировалась ими в таком аспекте.

Таким образом, в XX веке в гуманитарных науках и образовании происходили процессы, подготовившие современное развитие педагогики

диалога. Эти процессы связаны с распространением в педагогической практике идей свободного воспитания и открытием «новых школ» как в России, так и за рубежом, которые включали диалогические отношения между учителем и учениками как обязательное условие. Значительный вклад в развитие представлений о диалоге внесла гуманистическая психология, в рамках которой был разработан метод психотерапевтической беседы, содержащей в себе основные элементы диалога.

Список литературы

1. Вентцель, К.Н. Идеальная школа будущего и способы ее осуществления // Свободное воспитание / Сборник избранных трудов. Составитель Л.Д. Филоненко. – М. 1993. – 169 с. С. 61.
2. Гиппенрейтер, Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю. Б. Гиппенрейтер – М.: Масс медиа, 1995. – 238 с.
3. Гиппенрейтер, Ю.Б. Школа общения с ребенком. // Учительская газета, 1988. Октябрь, ноябрь; Азбука общения // Семья и школа, 1989. - № 9, 10, 11, 12; 1990. – № 1, 2, 3, 4.
4. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Роджерс ; пер. с англ. М. М. Исениной ; общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. – Москва : Прогресс : Универс, 1994. - 479 с.

Блинов Владимир Михайлович

доцент, кандидат педагогических наук

кафедры педагогики и психологии дошкольного и начального образования

Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича

и Николая Григорьевича Столетовых

г. Владимир, Россия

ИДЕАЛ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО УЧИТЕЛЯ – Ф. А. ФРАДКИН И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В статье представлен алгоритм подготовки учителей через идеальный образ гуманистического наставника.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая подготовка, идеал гуманистического учителя.

Blinov Vladimir Michaelovich

Associate Professor, Cand.Ed

Department for Pedagogics and Psychology of Nursery and Primary Education
of Vladimir State University named after Alexander and Nickolay Stoletovs
Vladimir, Russia

IDEAL OF HUMAN TEACHER – FELIX FRADKIN ON PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL TRAINING OF MODERN TEACHER

Abstract. The article presents an algorithm for training teachers through the ideal image of a humanistic mentor.

Key words: professional and pedagogical training, the ideal of a humanistic teacher.

Вот уже более четверти века назад, 27 декабря 1993 года, ушел из жизни мой учитель – член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор Феликс Аронович Фрадкин. Этот удивительнейший, талантливейший, добрейший человек, обладавший педагогической зоркостью, тактом и опередивший научно-педагогическую действительность, был полон творческих сил, преисполнен интересными замыслами, которым, увы, не суждено было реализоваться.

Ф. А. Фрадкин – представитель трагического поколения ученых-гуманитариев, которые обратились к исследованию самых разных сторон отечественной истории 20 века в очень сложное для нашей страны время. Идеологические рамки душили поиск научных истин, мощнейший аппарат партийно-государственной машины подавлял всякую попытку независимой мысли. Феликс Аронович, несмотря на все жизненные трудности, а порой и трагедии, сумел сохранить себя, остаться честным человеком перед собой, своими учениками, коллегами и друзьями, перед педагогической наукой, которой он преданно служил всю свою жизнь.

В последние годы жизни Феликса Ароновича особенно привлекала проблема связи времён, биографий и идей талантливых ученых, внесших существенный вклад в развитие представлений о воспитании и образовании подрастающих поколений. О содержательной и технологической сторонах деятельности Фрадкина как педагога-исследователя я пытался рассказать в очерке из книги, изданной к первой године его смерти, «Из историко-педагогического наследия Ф. А. Фрадкина» (1995 г.), а также в публикации «Из архива Ф. А. Фрадкина. Мысли впрок, или мимолетные запи-

си Феликса Фрадкина» (Научно-образовательный журнал «Историко-педагогический альманах ВЛАДИ», 1 (6). 2009. - с. 22-28), но сегодня мне хотелось бы сосредоточиться на его учительской функции.

В моей жизни был истинный учитель – Феликс Аронович Фрадкин – наставник, мотиватор, профессионал, уделявший огромное внимание развитию моей активности, самостоятельности, творчества. Областью моих научных интересов вот уже тридцать лет, с подачи опять же Феликса Ароновича, является профессионально-педагогическая подготовка гуманистического учителя в Германии, поэтому актуализация его образа, по сути соответствующего званию гуманистический, и будет предметом этой статьи.

Только сейчас формулируется комплекс проблем в профессионально-педагогической подготовке европейского педагога, связанных с признанием самооценки личности, формированием ее самосознания, созданием условий для самоопределения и саморазвития, а тенденции развития мировой и российской школы характеризуются четко обозначенным переходом в отношениях между учителем и учеником на диалоговые отношения, что позволит максимально полно реализовать потенциал учащегося при интеллектуально-духовном взаимодействии с учителем, происходит акцентирование внимания на глубоко интимных, самобытных особенностях людей, их душевных качествах, переживаниях, в отличие от предшествующей «ориентации на унифицированную социализацию личности». В то же время я, будучи студентом факультета иностранных языков, не просто постигал азы педагогической науки, а с самого начала активно участвовал в процессе обучения, через свободную групповую дискуссию на семинарских занятиях, которая позволяла второкурснику стимулировать самостоятельность и инициативность при обсуждении проблем, творчески мыслить, глубоко анализировать факты, вырабатывать у себя способность критических суждений и потребность в постоянном обновлении знаний. Уже тогда мы не просто знакомились с творчеством Томаса Куна, а писали творческие задания, с результатами которых выступали на институтских научных конференциях, что активизировало познавательную деятельность, усиливало личную заинтересованность студентов в приобретении знаний.

При современном реформировании педагогического образования мы можем наблюдать тенденцию переноса акцента с традиционных методов обучения на нетрадиционные (микропреподавание, групповой тренинг, групповое обучение, метод проектов и другие), а мы так «обучались» в Школе молодого ученого по субботам у профессора Ф. А. Фрадкина.

Внедряемые в последние годы формы и методы практической подготовки российских студентов связаны с более основательным, чем прежде, учетом индивидуальных интересов личности студентов, психологического климата в микрогруппах, а также отношений между преподавателем и студентами на уровне коллегиальных, паритетных взаимодействий, что полностью совпадает, по моим представлениям, с той ситуацией, которую переживали аспиранты Фрадкина. Мне, увлекающемуся театром, живо рисуется ситуация организации и проведения Международной конференции к 100-летию А. С. Макаренко, которую было поручено провести Ф. А. Фрадкину во Владимире в 1988 году. Он и был основным докладчиком, но я предложил ему актуализировать три основные проблемы из наследия классика и остановиться на каждой не более чем на пять минут, а в промежутках были драматизации и «суды» над критиками. Успешное проведение конференции позволило мне стать полноценным аспирантом Ф. А. Фрадкина.

В нашей работе не было того разрыва между психологическими знаниями и педагогической практикой, с которым призывают бороться современные подходы к профессионально-педагогической подготовке, поскольку педологическое наследие П. П. Блонского изучалось нами регулярно и принималось полностью.

Занятия в группе аспирантов, диалоги, встречи с ведущими педагогами-исследователями страны, регулярные поездки в Москву на самые разные семинары и конференции позволяли найти методы профессионально-педагогической подготовки, в личностном плане подходящие каждому из нас, соответствующие нашим целям, задачам для становления собственной научной самостоятельности, гражданской ответственности.

В поведении гуманистического учителя, цель которого заключается в проявлении самости его учеников, проявляются следующие реальные черты характера моего наставника Феликса Ароновича Фрадкина:

- он был открыт и восприимчив к идеям, чувствам и поступкам своих учеников, всегда поддерживал их самостоятельное мышление, инициативные действия и самооценку;

- он всегда способствовал нашему активному размышлению над всем тем, что мы делали, оценивая собственные результаты;

- он всегда был персонален, индивидуален и уникален по отношению к каждому своему подопечному;

- он был истинным, подлинным, честным в своём поведении, ему была свойственна не показная открытость, а естественное проживание с

учеником жизненных ситуаций. Заботясь о моей исследовательской деятельности, он посчитал, что моё увлечение любительским театром помещает ей, и запретил заниматься в студии. Но, по просьбе московских гостей, однажды привёл их на наш спектакль. На следующий день мне было разрешено заниматься театром, но не очень страстно ему отдаваться.

Феликс Аронович Фрадкин жил по принципу гуманистической концепции профессионально-педагогической подготовки учителя, гласящему, что из всех существующих для человека восприятий самым важным для него является восприятие самого себя, собственной личности, позволяя жить своим ученикам. Актуализация представлений о себе появляется и проявляется в процессе созревания каждого человека, как результат его опыта общения с теми, кто его окружает. Окружением Ф. А. Фрадкин щедро делился с нами, его учениками. Самоконцепции продолжают воздействовать на поведение человека всю его жизнь.

Все это, по мнению представителей гуманистической педагогики, означает, что при подготовке учителей необходимо больше заботиться о развитии их собственной личности. То, как будущий учитель будет вести себя после окончания педагогического института, во многом будет зависеть от того, как он научился видеть, воспринимать себя самого, от его отношения к ученикам, к науке, к своей профессии учителя.

Краткий вывод: я всю свою профессиональную деятельность имел перед глазами образ идеального гуманистического учителя - «самоактуализирующуюся и уникальную» личность моего учителя Феликса Ароновича Фрадкина с его неповторимым миром восприятия, который меня вырастил. Я обязан продолжить его (наше) дело...

Список литературы

1. Блинов В.М. В продолжение разговора с учителем // Научные идеи Ф.А. Фрадкина в контексте современных исследований истории и теории всемирного педагогического процесса (Материалы международной научной конференции «Историко-педагогическое знание: прошлое, настоящее, будущее» 18-19 ноября 2008). Владимир, 2008. С. 64-65.

2. Блинов В.М. «Из историко-педагогического наследия Ф. А. Фрадкина» 1995

3. Блинов В.М. «Из архива Ф. А. Фрадкина. Мысли впрок, или мимо-летные записи Феликса Фрадкина» Научно-образовательный журнал «Историко-педагогический альманах ВЛАДИ», 1 (6). 2009. - с. 22-28,

Максимова Галина Юрьевна

доцент, кандидат педагогических наук

кафедры педагогики и психологии дошкольного и начального образования
Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых
г. Владимир, Россия

**С. Т. ШАЦКИЙ И Ф. А. ФРАДКИН – «СОРАБОТНИКИ
БУДУЩЕГО»: В СООТНЕСЕНИИ ЛИНИЙ ЖИЗНИ
И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА**

Аннотация. В статье прослеживаются в соотнесении друг с другом творческие пути выдающегося советского педагога С. Т. Шацкого и профессора Ф. А. Фрадкина. Квинтэссенцией творчества двух педагогов стало создание собственных научных школ. Выдвигается предположение о принадлежности педагогов к одной научной школе – школе С. Т. Шацкого – Ф. А. Фрадкина.

Ключевые слова: *соработники будущего, воспитанники С. Т. Шацкого, Школа молодого ученого, научная школа С. Т. Шацкого, научная школа Ф. А. Фрадкина.*

Maksimova Galina Yurievna

Associate Professor, Cand.Ed

Department for Pedagogics and Psychology of Nursery and Primary Education
of Vladimir State University named after Alexander and Nickolay Stoletovs
Vladimir, Russia

**S. SHATSKY AND F. FRADKIN: «CO-WORKERS OF TOMORROW»:
LIFE AND WORK COMPARED**

Abstract. The article compares lives and research work of such prominent Soviet educational specialists as S. Shatsky and F. Fradkin. The result of their activity was establishment of scientific schools of their own. The author assumes that both of the scholars may belong to the same scientific school named after S. Shatsky and F. Fradkin.

Key words: *co-workers of tomorrow, Shatsky's mentee, school for young researchers, scientific school of S. Shatsky, scientific school of F. Fradkin.*

К имени Станислава Теофиловича Шацкого (1878-1934) и ко всему, что, тем или иным образом, с ним связано, у Феликса Ароновича Фрадкина

(1933 – 1993) было особое – не будет преувеличением утверждать, трепетное – отношение. Их связывал ряд человеческих и профессиональных качеств и способностей, индивидуальных особенностей. Среди таковых и среди первых это – устремленность к высокой благородной цели при напряженной, кропотливой, энергичной работе по ее достижению; преданность до самоотдачи выбранному любимому делу, ставшему делом жизни; самобытный педагогический талант, окрашенный неким педагогическим романтизмом; профессиональное «чутье» на педагогическую инноватику при способности неформально и панорамно мыслить; а также вкус к самостоятельному творческому педагогическому поиску и, связанное с ним, умение устанавливать тесные продолжительные дружеские отношения с самыми разными людьми, включая представителей разных стран и народов; связывали их и общие польские корни, наконец.

Как представляется, кроме этих очевидных общих черт, сближало их и нечто глубинно-сакраментальное, едва уловимое, коему предоставим оставаться таковым, не предавая его (по крайней мере, в данном случае) специальному изучению. (Во всяком случае, когда Феликс Аронович родился, Станислав Теофилович еще ходил по Земле. За несколько месяцев 1933/1934 годов их совместного пребывания на Белом Свете С.Т.Шацкий как будто передал Ф.А.Фрадкину некий энергетический заряд, который потом постоянно питал его педагогическое творчество и который нашел своеобразное отражение в соотнесенности жизненных и творческих путей двух педагогов...)

К сожалению, остались достоянием истории точные ответы на вопросы: Как Ф.А.Фрадкин «пришел» к С.Т.Шацкому? Кто порекомендовал ему тему кандидатской диссертации для разработки? Если сам осознанно подошел к теме исследования еще до поступления в аспирантуру, то с чего это началось? Как? и др. Остается предположить, что «вывел» его на С.Т.Шацкого научный руководитель его диссертационного исследования на соискание ученой степени кандидата педагогических наук – Михаил Николаевич Скаткин, ученик и сотрудник С.Т.Шацкого в 20-е годы XX века [4].

Феликса Ароновича не могло не тяготить чувство несправедливости по отношению к яркой самобытной личности С.Т.Шацкого, незаслуженно преданной забвению. Долгое время выдающийся педагог был как бы пасынком педагогики: десятилетиями официальная советская педагогика сознательно обходила его педагогическое творчество, тем самым

неосознанно обедняя самое себя (или сознательно шла на это). Так, в учебнике для педагогических институтов «История педагогики», утвержденном Министерством просвещения СССР и вышедшем в 1974 г. (причем, издания «дополненном и переработанном применительно к действующей программе по истории педагогики»), по которому обучалось не одно поколение студентов, будущих педагогов, персоналии С.Т.Шацкого был уделен абзац в 7 строк (правда, при наличии портрета педагога) [5]. Хотя его педагогической деятельности по праву могла бы быть отведена, если не отдельная глава (как, например, деятельности Н.К.Крупской или А.С.Макаренко), то она могла бы войти составной частью в проблемно-тематическую главу раздела «История школы и педагогики в СССР и других социалистических странах» (как, например, деятельность А.В.Луначарского). Его имя могло бы быть также представлено (наряду с другими именами выдающихся советских педагогов) в списке литературы к соответствующему разделу учебника (ограниченного, несомненно, достойными именами Н.К.Крупской, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинского). Как представляется, в этом была некая политическая установка (1), т.к., вне всякого сомнения, что сами авторы учебника – маститые отечественные историки педагогики – вполне отдавали себе отчет о значимости педагогического наследия С.Т.Шацкого.

Феликс Аронович сделал немало для восстановления имени С.Т.Шацкого в блестящей плеяде признанных классиков советской педагогики, среди которых П.П.Блонский, А.Г.Калашников, А.С.Макаренко, С.С.Моложавый, А.П.Пинкевич, М.М.Пистрак, В.Н.Шульгин и другие.

Первая публикация Ф.А.Фрадкина в советской печати, посвященная С.Т.Шацкому, относится к 1965 году, периоду его обучения в аспирантуре НИИ теории и истории педагогики АПН РСФСР [17].

Затем статьи «сыпятся» как из рога изобилия, в разных, в том числе центральных, периодических изданиях: «Начальная школа», «Новые исследования в педагогических науках», «Народное образование», наконец, в статусном журнале «Советская педагогика». Среди публикаций Феликса Ароновича этого периода есть и его отзыв на третий том педагогических сочинений С.Т.Шацкого [16] (2).

Кандидатская диссертация Ф.А.Фрадкина «Первая опытная станция по народному образованию Наркомпроса РСФСР. [Проблема превращения школы в центр воспитательной работы с детьми]», выполненная, как

отмечалось выше, под научным руководством М.Н.Скаткина, была одной из первых, посвященных собственно педагогическому наследию С.Т.Шацкого [18]. (Первой была диссертация Д.С.Мансуровой, защищенная в 1947 году[10].)

Педагогическое наследие С.Т.Шацкого занимало особое место в нормативном курсе «История педагогики», который Феликс Аронович читал как ведущий преподаватель кафедры педагогики на факультете иностранных языков нашего института. О С.Т.Шацком он читал проникновенно, местами даже пронзительно, воспринимая как свои личные переживания жизненного пути выдающегося педагога. (Косвенно об этом можно судить по машинописному тексту лекций, подготовленному его ученицей, д.п.н., профессором Дорошенко С.И., а также по циклу лекций, опубликованных его учеником, к.п.н., доцентом Блиновым В.М.)[6] (3).

Именно тему С.Т.Шацкого Феликс Аронович избрал для освещения и перед обучающимися в нашем институте студентами из Венгрии (когда Г.А.Бобылева, в бытность ее деканом венгерского отделения, попросила его как-то выступить перед венгерской аудиторией). По свежим непосредственным отзывам присутствовавших тогда на лекции, личность С.Т.Шацкого произвела на них яркое впечатление, поколебав иные – необоснованные (как правило, в силу простого незнания) – мнения о «скучности» и преимущественно «назидательном» характере советской педагогики.

Предпочитая диалоговую и полилоговую формы общения, тему С.Т.Шацкого Феликс Аронович активно обговаривал (как бы «оттачивал») со своими ближайшими друзьями и коллегами, среди которых Б.М.Бим-Бад, В.И.Малинин (г.Москва), Г.А.Малинин (г.Калуга), Е.Г.Осовский (г.Саранск), а также молодые тогда, но перспективные (а ныне известные) исследователи В.Г.Безрогов, М.В.Богуславский, Г.Б.Корнетов (г.Москва), А.А.Романов (г.Павлодар, ныне – г.Рязань). (Причем для Феликса Ароновича вообще не столь важным был возраст собеседника, сколько его владение предметом обсуждения, оригинальное видение этого предмета). Эти обсуждения, как правило, выливались в совместные научные и научно-методические разработки [14]. В частности, учебным пособием «Лекции по истории отечественной педагогики» до сих пор активно пользуются преподаватели, читающие курс «История педагогики» в педвузах и педколледжах. (Отдельная глава этого пособия, как известно,

разработанная Ф.А.Фрадкиным, посвящена, естественно, С.Т.Шацкому и его концепции школы-центра воспитания в социальной среде.)

«Тему С.Т.Шацкого» Феликс Аронович и своим ученикам – слушателям основанной им Школы молодого ученого при кафедре педагогики нашего института [2] – доверял с известной долей ревности, как бы подспудно предполагая бережное деликатное к ней отношение с их стороны.

Вывозя своих учеников в Первопрестольную (и не только), как бы на «педагогический» бал, он знакомил их в числе авторитетных в педагогике персон и дорогих его сердцу людей – и с воспитанниками и даже с сотрудниками С.Т.Шацкого, которые тогда, в 80-е, несмотря на почтенный возраст, еще сохраняли бодрость духа, излучали жизненную энергию, заражали оптимизмом. Так, в середине 80-х летом состоялась «высадка» небольшого «десанта» в составе Феликса Ароновича и четверых его учеников (столько поместилось тогда в «Москвиче» Василия Алексеевича Шульгина) в одной из деревень Петушинского района Владимирской области, где отдыхал с семьей академик М.Н.Скаткин, к тому времени уже видный ученый, теоретик и практик отечественного образования, «совесть советской педагогики», как его называли еще при его долгой жизни. За его мудрой простотой, за непритязательной скромностью обстановки его обиталища было непросто разглядеть масштаб его личности, понять значимость его вклада в педагогику... (4)

Среди же воспитанников С.Т.Шацкого были – незабвенные Валентина Александровна Изачик, Иван Иванович Горячев, Наталья Ивановна Руднева, Юрий Николаевич Скаткин и другие верные друзья Феликса Ароновича – «шацкисты», как они себя называли. Они относились к Феликсу Ароновичу практически так же, как к С.Т.Шацкому: они были преданы ему как дети, доверяли ему а'ргіогі, они уважали и обождали его – при полной взаимности с его стороны. Они отзывались на любую просьбу Феликса Ароновича. Вместе с академиком Скаткиным М.Н. и профессором Фрадкиным Ф.А. они были неперенными и активными участниками вечеров памяти С.Т.Шацкого [8]. А Иван Иванович Горячев как-то выступал вместе с Феликсом Ароновичем перед педагогами со всей нашей страны в Институте повышения квалификации учителей на Большой Полянке в Москве (где читали свои знаменитые лекции-диалоги Ф.А.Фрадкин и Б.М.Бим-Бад [1]).

Ученики Феликса Ароновича, в свою очередь, посещали собрания «шацкистов», выступая с сообщениями, были даже у них дома в гостях и имели возможность общаться с ними в неформальной обстановке (это общение за чаем, естественно, сводилось к С.Т.Шацкому).

И кто, как не воспитанники С.Т.Шацкого, пришли поддержать Феликса Ароновича в, прямо скажем, тяжелейший период его жизни, совпавший с подготовкой и защитой докторской диссертации. Нетрудно представить, как они согрели его своим теплом и участием (вызвав у него улыбку и сняв, в значительной мере, напряжение ответственного события), когда они, поздравляя его с успешной защитой, по-детски наивно высказали упрек, что все, конечно, было очень достойно, но вот имени С.Т.Шацкого все же внимания было уделено явно недостаточно. (5).

Конечно, докторская диссертация Ф.А.Фрадкина была посвящена не собственно педагогическому творчеству С.Т.Шацкого, но непосредственно и оно в том числе определило научную новизну и теоретическую значимость исследования. Более того, докторская диссертация Ф.А.Фрадкина корнями уходит в его кандидатскую диссертацию, посвященную как раз деятельности Первой Опытной станции по народному образованию НКП РСФСР, руководимой С.Т.Шацким, как отмечено выше. И можно утверждать, что именно она сподвигла Феликса Ароновича на продолжение научных изысканий, дальнейшее изучение обширного круга источников и литературы, что в результате позволило ему подняться на более высокий уровень концептуального осмысления материала, оценить вклад самого С.Т.Шацкого в педагогику с иных методологических позиций [19].

После защиты докторской диссертации у Феликса Ароновича как будто открылось «второе» дыхание. Он почувствовал себя свободнее как исследователь. И время тому способствовало. Он значительно активизировал контакты с зарубежными коллегами [12] (с российскими педагогами у него уже были крепкие устоявшиеся связи – бывало к праздникам он, по его словам, подписывал (в эпоху отсутствия Интернета и разного рода девайсов) более сорока поздравительных открыток адресатам по всему Советскому Союзу); сам начал выезжать за рубеж [20] (правда, в данном случае, не в связи с собственно С.Т.Шацким, но в связи с историко-педагогическим контекстом, в условиях которого жизнедействовал и С.Т.Шацкий) (6), также принимал у себя во Владимире и Суздале коллег из-за рубежа [7] (а гостей он любил и умел принимать). И

при этом, как ему было свойственно, с прицелом на будущее, делал ставку на молодежь. Так, с его «легкой руки» и при посредничестве его американского коллеги Ларри Холмса, профессора университета Южной Алабамы [22], в Великобритании появился молодой исследователь творчества С.Т.Шацкого Вильям Партлетт, который провел большую научную работу, в частности, в архивах Москвы и Калуги и в середине 2000-х защитил докторскую диссертацию в университете Оксфорда. Первая опытная станция по народному образованию НКП РСФСР была представлена в диссертационном исследовании молодого английского ученого как «школа-лаборатория революционного гуманизма»[23]. Еще до защиты диссертации в перерывах между занятиями в архивах и библиотеках вместе с В.Партлеттом автору этих строк довелось пройти московским маршрутом, отмеченным отдельными знаковыми маркерами жизненного и творческого пути С.Т.Шацкого: дом в Вадковском переулке, Московская консерватория, Донское кладбище, Форпост имени С.Т.Шацкого (которым тогда руководил Юрий Березкин). Своеобразной кульминацией этого путешествия была трогательная встреча с Ю.Н.Скаткиным у него дома на Павла Корчагина, 2/1. При расставании Юрий Николаевич подарил нам книгу своих воспоминаний о С.Т.Шацком «Огоньки в глуши. Детское царство С.Т.Шацкого» [13]. Свой экземпляр книги Вильям увез на берега «туманного Альбиона», разнося по свету искры таланта выдающегося советского педагога. Позднее В.Партлетт стал одним из авторов сборника статей по итогам работы научно-практической конференции памяти профессора Фрадкина Ф.А., состоявшейся в ноябре 2008 года, а также одним из авторов «Вестника ВГГУ» и историко-педагогического альманаха «Влади» [11].

Потрясающая трудоспособность, мобильность, целеустремленность, преданность делу своей жизни позволили Феликсу Ароновичу многое успеть, в частности, он подготовил плеяду кандидатов педагогических наук. Будучи признанным экспертом по отечественной педагогике 20-30-х годов XX века, он все диссертационные исследования своих учеников ориентировал на педагогическую инноватику этого периода, и практически ни одно из них не обошлось без ссылок на С.Т.Шацкого.

Разработкой какой бы научно-педагогической проблематики (а спектр ее был насколько широк, настолько и основателен в своей проработке) ни занимался Феликс Аронович в последние годы своего жизненного и творческого пути, в частности, проблематики, связанной: с

тенденциями конструирования предмета истории образования в СССР, становлением и развитием методологических принципов в советской педагогике, подходами к национальному воспитанию в СССР, а также с педагогическими технологиями, педологией, методом проектов и др. – он не переставал обращаться к осмыслению педагогического наследия выдающегося советского педагога, открывая все новые грани педагогического феномена С.Т. Шацкого, все выше поднимаясь в уровне анализа, обобщения и систематизации его педагогических наработок [15]. Похоже, что внутренний диалог с С.Т. Шацким у Ф.А. Фрадкина не прекращался никогда.

Давая теоретическое обоснование педагогической концепции Первой опытной станции, а посредством ее и в целом научной школы С.Т. Шацкого в своей статье, подытоживающей содержание 2-хтомника избранных педагогических сочинений С.Т. Шацкого от 1980 г. [21], он не мог не чувствовать себя сопричастным этой школе как в идейном, так и в прикладном отношении, и, вместе с тем, ответственным за сохранение духа этой школы.

Обосновав позицию С.Т. Шацкого в качестве создателя и лидера научной школы, Феликс Аронович в 80-е годы сам начал созидать свою научную школу, которая к началу 90-х годов обрела свое лицо и сегодня признана научным педагогическим сообществом.

Так, в трудах изначально по изучению педагогического наследия С.Т. Шацкого сформировалась и собственная научная школа профессора Фрадкина Ф.А., которая в настоящее время плодотворно функционирует и полноправно входит в «реестр» известных отечественных научных школ в истории педагогики, систематизированных М.В. Богуславским и С.В. Куликовой [3].

А может быть, правомерно говорить о научной школе С.Т.Шацкого-Ф.А.Фрадкина? Зададимся этим вопросом в стиле «вопрошения» науки, как это активно практиковал Феликс Аронович! Во всяком случае, наше повествование, как представляется, вполне логично подводит к этой мысли. Конечно, это предположение требует научного обоснования, однако, оно, при первом же подходе, представляется, по крайней мере, не противоречащим в принципе объективной реальности. Это предположение, даже на стадии своего выдвижения может считаться правомерным, по крайней мере, настолько, насколько научная школа С.Т.Шацкого является одним из краеугольных камней научной школы

Ф.А.Фрадкина. А это именно так... Так, кто есть Ф.А.Фрадкин, в связи с этим, – основатель собственной научной школы или продолжатель – по логике и по духу – традиций научной школы С.Т.Шацкого в новых исторических условиях, ее методолог?...

Сегодня стиль научной школы Ф.А.Фрадкина, выросшей из созданной им когда-то Школы молодого ученого, сохраняется и развивается его учениками. После ухода Феликса Ароновича «мозговым центром» и летописцем школы стала его ученица, к.п.н, доцент Богомолова Л.И. [2]. Продолжает работу и Школа молодого ученого, первой старостой которой была Е.Ю. Рогачева, затем эстафету приняла Л.И. Богомолова, а теперь ей руководит С.И. Дорошенко. ШМУ сегодня – одна из форм функционирования научной школы Ф.А.Фрадкина в целом. Особая заслуга в развитии традиций Школы принадлежит доктору педагогических наук, профессору Рогачевой Е.Ю., которая, сама подготовив плеяду кандидатов педагогических наук, пользуясь заслуженным авторитетом в российском и международном педагогическом сообществе, на всех уровнях достойно представляет научную школу профессора Фрадкина Ф.А., которая, в свою очередь, продолжает генерировать новые поколения исследователей, являющихся, вместе с С.Т.Шацким и Ф.А.Фрадкиным, полноправными «соратниками будущего».

Примечания и комментарии

1) Возможно, это было связано с увлечением С.Т. Шацкого педологией в начале его педагогического пути (а в 70-е годы педология еще не была «реабилитирована» как наука (несмотря на, казалось бы, благоприятный (но непродолжительный) период «оттепели» в 60-е годы), а также с его, мягко выражаясь, сдержанным отношением к революционным событиям 1917 года. В советское время подобного рода «прегрешения» не забывались, но оставались с человеком, почти как несмываемая «печать Каина».

2) Небезынтересно было бы выяснить, почему отзыв был подготовлен именно на третий том, хотя все четыре тома собрания к тому времени уже вышли в свет.

3) Этот цикл, состоящий из трех лекций (посвященных П.П. Блонскому, С.Т. Шацкому и В.Н. Шульгину), стал первым шагом к увековече-

нию памяти Учителя в виде печатного издания его научно-педагогических трудов.

4) А несколько лет спустя Михаил Николаевич с такой же мудрой простотой консультировал автора этих строк по теме кандидатской диссертации, уютно расположившись в кресле в фойе Института теории и истории педагогики в Москве [9].

5) В начале 90-х, в свою очередь, впору было растрогаться автору этих строк во время защиты кандидатской диссертации при виде Юрия Николаевича Скаткина, пришедшего поддержать соискателя. (Тем более, что первым оппонентом на защите выступал профессор Фрадкин Ф. А., а в качестве ведущего учреждения – Калужский государственный педагогический институт в лице того же доцента Малинина Г. А., подготовившего отзыв.) Для «шацкистов» все, что связано с С.Т.Шацким, было свято, а очередное научное обоснование его педагогического творчества в форме диссертационного исследования – событие из ряда неординарных – и Юрий Николаевич, по его словам, просто не мог не прийти...

6) В 1989 году в Германии имела место символическая встреча Ф.А. Фрадкина и крупного немецкого историка и педагога О. Анвайлера, как, в свое время, в 1928 году произошла встреча С. Т. Шацкого и выдающегося американского философа, психолога и педагога Д. Дьюи, посетившего, в свою очередь, Советский Союз

Список литературы

1. Бим-Бад, Б.М. Лекции-диалоги – изобретение Феликса Ароновича Фрадкина [Текст] / Б.М. Бим-Бад // Научные идеи Ф.А.Фрадкина в контексте современных исследований истории и теории всемирного педагогического процесса / Материалы междунар. науч. конф. «Историко-педагогическое знание: прошлое, настоящее, будущее» (18-19 ноября 2008). – Владимир: ВГГУ, 2008. – С. 52-54.

2. Богомолова Л.И. Ф.А.Фрадкин и его научная школа // Научные идеи Ф.А.Фрадкина в контексте современных исследований истории и теории всемирного педагогического процесса. Материалы международной научной конференции «Историко-педагогическое знание: прошлое, настоящее, будущее» (18-19 ноября 2008). – Владимир: ВГГУ, 2008. – С. 37-45.

3. Богуславский М.В., Куликова С.В. Введение. Все начинается с учителя // Учитель и его формирование: исторический опыт передачи образованности и культуры: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф.-XXXI сессии Науч. совета по проблемам истории образования и пед. науки Рос.акад. образования. Тверь, 6-7 июня 2016 г. – Волгоград: Изд-во «Отрок», 2016. – С. 18-19.

4. [О М.Н.Скаткине] Богуславский М.В., Занаев С.З. Педагогическая система Михаила Николаевича Скаткина: генезис и значение: Монография. – М., 2018. – 258 с.

5. Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаетова М.Ф. История педагогики. Учебник для студентов пед. ин-тов. Изд. 4-е, доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1974. – (447 с.) – С. 367.

6. Из историко-педагогического наследия Ф.А.Фрадкина / Редактор-составитель В.М.Блинов. – Владимир: ВГПУ, 1995. – 70 с.

7. История педагогики как наука и как учебный предмет: Подготовительные материалы к конференции Рабочей Группы постоянно действующей Конференции по истории педагогики (Москва-Суздаль, 14-19 апреля 1991 года) // Отв. ред. К.И.Салимова, В.Г.Безрогов / НИИ теории и истории педагогики АПН СССР. – Из-во АПН СССР, 1991. – 78 с.

8. Максимова Г. Памяти С.Т.Шацкого // Советская педагогика. – 1986. - № 8. – С. 139; Максимова Г. Первый клуб для детей рабочих // Советская педагогика. – 1987. - № 8. – С. 142.

9. Максимова Г.Ю. Взаимосвязь творческих идей и опыта С.Т.Шацкого с концепциями и практикой зарубежной педагогики. Автореф. дисс. на соискание уч. степ. к.п.н. – М.: НИИ теории и истории педагогики, 1992. – 17 с.

10. Мансурова Д. С. Педагогические воззрения С. Т. Шацкого: Дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук.— М., 1946—1947. 608 л. (НИИ теории и истории педагогики АПН РСФСР).— Машинопис. текст.

11. Партлетт В. первая опытная станция С.Т.Шацкого в контексте образовательной политики Советской России в первой трети XX века. Пер. Г.Максимовой // Научные идеи Ф.А.Фрадкина в контексте современных исследований истории и теории всемирного педагогического процесса / Материалы междунар. науч. конф. «Историко-педагогическое знание: прошлое, настоящее, будущее» (18-19 ноября 2008). – Владимир: ВГГУ, 2008. – С. 220-227; он же: К проблеме формирования представлений учителей об идентичности своей миссии в новых исторических условиях (на материале сельского отделения Первой опытной станции Наркомпроса,

руководимой С.Т.Шацким). Пер. Г.Максимовой // Вестник ВЛГУ. Научно-методич. журнал. Серия: пед. и психол. науки. – Вып. 21. – Владимир, 2009. – С. 104-109; он же: Идейное наследие С.Т.Шацкого: исторические судьбы и перспективы // Историко-педагогический альманах Влади. Научно-образовательный журнал. – 2010. – № 1(2). – С. 57-61, а также другие публикации В.Партлетта.

12. [О контактах Ф.А.Фрадкина с зарубежными педагогами] Рогачева Е.Ю. В диалоге о педологии: Ф.А.Фрадкин – М.Депап // Педагогическая антропология: концептуальные основания и междисциплинарный контекст. Материалы Междунар. науч. конф. (Москва, 30 сентября - 2 октября 2002 г.) – М.: Изд-во УРАО, 2002. – С. 230-233; она же: Диалог культур продолжается... // Актуальные проблемы истории педагогики: от диалогизма историко-педагогического познания – к диалогизму современного педагогического процесса: Сборник статей участников междунар. конф., посв. 70-летию со дня рождения д.п.н., профессора, чл.-корр. РАО Ф.А.Фрадкина. – Владимир: ВГПУ, 2004. – С. 28-31 и другие публикации Е.Ю.Рогачевой.

13. Скаткин Ю. Огоньки в глуши. Детское царство С.Т.Шацкого. – Обнинск, 2001. – 103 с.(с илл.).

14. Станислав Теофилович Шацкий. Педагогические идеи и практика воспитательной работы. Спецкурс для всех специальностей / Сост. Ф.А.Фрадкин, Г.А.Малинин. Отв. редактор М.Н.Скаткин. – М., 1987. – 12 с.; С.Т.Шацкий: работа для будущего: Докум. повествование: Кн. для учителя / Сост. В.И.Малинин, Ф.А.Фрадкин. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.; Фрадкин Ф.А., Малинин Г.А. Воспитательная система С.Т.Шацкого. – М.: Прометей, 1993. – 176 с.; Фрадкин Ф. А., Плохова М.Г., Осовский Е.Г. Лекции по истории отечественной педагогики: Учебное пособие для студентов высших и средних учебных заведений. – М.: ТЦ СФЕРА, 1995. – 160с. [О С.Т.Шацком. – С. 76-92].

15. Фрадкин Ф.А. Воспитательная система С.Т.Шацкого. // Воспитательная система школы: история и современность. – Владимир, 1990. – С. 133-135; Фрадкин Ф.А. С.Т.Шацкий, П.П.Блонский // Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. – М., 1991. – С. 251-258; Фрадкин Ф.А. Эволюция педагогической технологии С.Т.Шацкого // История педагогических технологий / Под ред. Ф.А.Фрадкина. – М., 1992 и другие публикации Ф.А.Фрадкина начала 90-х годов XX века.

16. Фрадкин Ф.А. Третий том педагогических сочинений С.Т.Шацкого // Народное образование. – 1966. – № 2; Фрадкин Ф.А. Живые идеи // Начальная школа. – 1966. – № 4; Фрадкин Ф. А. Методы изучения социальной среды школьников. [Первая опытная станция по народному образованию]. – Советская педагогика. – 1966. – № 9. – С. 124-131; Фрадкин Ф. Школа – центр воспитания детей. Из практики 1-й опытной станции по народному образованию. (1919 г.). – Народное образование. – 1967. – № 3. – С. 85-88; Фрадкин Ф. А. Подготовка к повышению квалификации педагогов Первой опытной станции. — В кн.: Новые исследования в педагогических науках. – М., 1967. – № 9. – С. 94 – 100 и другие публикации Ф.А.Фрадкина о С.Т.Шацком середины 60-х годов XX века.

17. Фрадкин Ф.А. Педагогическая деятельность видного советского педагога С.Т.Шацкого. – Азербайджанская школа. – 1965. - № 12. – С. 47-53.

18. Фрадкин Ф. А. Первая опытная станция по народному образованию Наркомпроса РСФСР. [Проблема превращения школы в центр воспитательной работы с детьми]. Автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук. – М., 1966. – 19 с. (НИИ теории и истории педагогики АПН РСФСР).

19. Фрадкин Ф.А. Методологические принципы формирования советской педагогической теории (20-30-е годы). Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. д.п.н.— М., 1985. (НИИ теории и истории педагогики АПН СССР).

20. Фрадкин Ф.А. Идеи А.С.Макаренко в системе советской педагогической теории 20-30-х годов // Современное состояние и перспективы макаренковедения. – Международный Макаренковедческий симпозиум. Тезисы рефератов. – 28 апреля – 2 мая 1989 г. – Марбург. – С. 45-46.

21. Фрадкин Ф.А. Научная школа С.Т.Шацкого. // Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.2 / Под ред. Н.П.Кузина, М.Н.Скаткина, В.Н.Шацкой. – М.: Педагогика, 1980. - [416 с.] – С. 361-373.

22. Холмс Л. Мой замечательный друг и коллега Феликс Аронович Фрадкин // Актуальные проблемы истории педагогики: от диалогизма историко-педагогического познания – к диалогизму современного педагогического процесса: Сборник статей участников междунар. конф., посв. 70-летию со дня рождения д.п.н., профессора, чл.-корр. РАО Ф.А.Фрадкина. – Владимир: ВГПУ, 2004. – С. 33-43.

23. Partlett w. Schools as laboratories of revolutionary humanism: russian revolutions and s. T. Shatskii's rural schools, 19054932. D.phil. Thesis. - University of Oxford. 2006. - 347p.

Духавнева Алла Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры Психологии и управления персоналом
ЧОУ ВО «Южный университет» (ИУБиП)
г. Ростов-на-Дону, Россия

**ОСМЫСЛЕНИЕ ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО
АППАРАТА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ
СКВОЗЬ ПРИЗМУ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ
Ф. А. ФРАДКИНА**

Аннотация. В статье приводятся результаты исследования генезиса и содержания понятия «внешкольное образование», отражающего правомерность сформулированных Ф. А. Фрадкиным теоретико-методологических идей о процессе формирования понятийно-терминологического аппарата истории педагогики.

Ключевые слова: понятие «внешкольное образование», генезис понятия, содержание понятия, концептуальное содержание понятия.

Dukhavneva Alla Vladimirovna

Associate Professor, Cand. Ed
Department for Psychology and Human Resource Management
Rostov-on-Don, Russia

**TERMS AND CONCEPTS COMPREHENSION
OF HISTORIC AND PEDAGOGIC RESEARCH IN TERMS
OF F. FRADKIN'S THEORETICAL AND METHODOLOGICAL IDEAS**

Abstract. The article provides the results of the research of genesis and essence of the term «out-of-school education» justifying F. Fradkin's theoretical and methodological ideas of formation of terms and concepts in the field of pedagogical history.

Key words: out-of-school education, term genesis, concept of the term, conceptual term meaning.

Историко-педагогическое исследование, как правило, в качестве неперемennого исследовательского действия выдвигает задачу по оформлению понятийно-терминологического аппарата. Необходимость осуществления процедуры выявления и определения совокупности понятий и терминов, с помощью которых фиксируется то или иное историко-педагогическое явление или процесс, продиктована важностью соблюдения незыблемой методологической аксиомы, нацеливающей на понимание того, что построение понятийного аппарата обеспечивает научному исследованию обязательные свойства упорядочности, строгости и однозначности употребления языка педагогической науки (М.А. Галагузова, Н.Л. Коршунова, В.В. Краевский, В.М. Полонский, Г.Н. Штинова, Н.О. Яковлева и др.).

В исследовании общего образования взрослых в России второй половины XIX – начало XX вв. осуществление таких исследовательских действий обусловлено феноменом образования взрослых, в котором ярко обнаруживается историческая динамика, отражающая специфические характеристики образования взрослых на определенных этапах общественного развития. В отечественной педагогической науке, начиная со второй половины XIX века до настоящего периода, эту динамику представляет следующий понятийный ряд: внешкольное образование, политико-просветительная работа, непрерывное образование, постдипломное образование, дополнительное образование взрослых, дополнительное профессиональное образование. При этом важно заметить, что отдельные понятия в современном понятийно-терминологическом пространстве педагогической науки потеряли свою понятийную и содержательную актуальность, и как справедливо заметил Н.Н. Ярошенко, используются только в историко-педагогических исследованиях [5, с.6]. Таким следует признать и понятие «внешкольное образование».

Несмотря на сложившуюся ситуацию, связанной с «потерей» понятия «внешкольное образование» в современной педагогической терминологии, интерес к нему продолжает сохраняться, поскольку в своем генезисе и содержании это понятие достаточно ярко демонстрирует правомерность сформулированных Ф.А. Фрадкиным теоретико-методологических идей о процессе формирования понятийно-терминологического аппарата истории педагогики.

В процессе изучения происхождения понятия «внешкольное образование» было установлено, что впервые на публичном уровне данное

понятие было использовано Г.А. Фальборком в 1894 г., который, выступая на заседании Совета Санкт-Петербургского комитета грамотности с докладом, назвал его «О внешкольном образовании народа» [3, л.110]. Второе публичное использование понятия «внешкольное образование» зафиксировалось нами в докладе Н.В. Тулупова, прочитанном на II съезде русских деятелей по техническому и профессиональному образованию в России (М., 1895-1896), где автор призвал «под этим именем» понимать «целый ряд учреждений, имеющих своей задачей способствовать распространению знаний среди народных масс и, таким образом, служить делу умственного развития той части населения, которая уже перешла школьный возраст» [1, с.370].

Начиная с 1895 года понятие «внешкольное образование» начинает использоваться в текстовых источниках. Далее, в течение всего первого десятилетия XX века, данное понятие получило довольно широкое распространение, и, как показал источниковедческий анализ, особенно активно использовалось в литературе преимущественно справочного и публицистического характера.

Существенно, что в представленный период (вторая половина 1890-х гг. – первое десятилетие XX вв.) понятие «внешкольное образование», не имея еще четко отрефлексированного содержания, существовало на уровне чисто внешних (эмпирических) представлений о складывающемся в российской педагогической практике явлении. Но факт его введения в педагогическую лексику следует акцентировать особо, поскольку осуществлялся процесс утверждения понятийного обозначения нового для педагогической действительности явления, которое и было призвано зафиксировать понятие «внешкольное образование». Указанное достаточно ярко иллюстрировало одну из фундаментальных тенденций процесса формирования понятийно-терминологического аппарата педагогики в конкретных исторических условиях, выделенную в свое время Ф.А. Фрадкиным – изменение и усложнение практики вызывает потребность «схватить» новое в понятиях за счет введения новых или изменения содержания традиционных категорий [4, с.109].

Рефлексия содержания понятия «внешкольное образование» в отечественной педагогике периода начала XX в., т.е. четкое формулирование отличительных характеристик феномена общего образования взрослых, ознаменовывала переход от эмпирической стадии познания объекта к другой – теоретической, основным содержанием

которой становилось осмысление сущностных характеристик внешкольного образования в контексте формирующихся концептуальных представлений о нем. На этой стадии понятие «внешкольное образование» приобретало новую для него функцию – функцию развития теоретического знания в рамках той или иной концепции, что значительно увеличивало его гносеологические возможности как инструмента познания.

Процесс осмысления сущности внешкольного образования в отечественной педагогике начала XX века приобрел характер остро дискуссионной проблемы, в орбиту которой были «втянуты» известные и авторитетные ученые (Е.Н. Медынский, С.О. Серополко, В.И. Чарнолуский), земские деятели, педагоги-практики, каждый из которых формулировал свои концептуальные решения порой в противоположных и неоднозначных определениях. Дискуссионный формат осмысления этого явления обусловил необходимые предпосылки для выявления содержательных характеристик понятия. В ситуации полемики и научного диалога определялись институциональный статус внешкольного образования, характеристики его обучающегося субъекта, целевая направленность, т.е. признаки, способные в своей совокупности составить предметное содержание и объем исследуемого понятия. Существенное влияние в их определении оказали включенные в дискуссию теоретики, или как более точно заметил Ф.А. Фрадкин, их «теоретические школы, которые, разрабатывая концептуальные схемы, выделяют в понятиях стороны, подчеркивающие наиболее соответствующие их взглядам компоненты явлений» [4, с.110].

Однако, как показало проведенное исследование, несмотря на вариативность концептуальной палитры сущностных признаков, в предметном содержании понятия «внешкольное образование» находили отражение преимущественно институциональные характеристики в виде перечисления форм, учреждений и «мероприятий» с указанием аудитории (субъекта), для которой они предназначались. В полной мере это продемонстрировал одноименный «Словарь внешкольного образования», представляющий объемную понятийно-терминологическую базу этой области педагогической действительности, где содержание понятия внешкольного образования было выдержано в «институциональном» стиле: «Внешкольное образование – обнимает разные учреждения и мероприятия по образованию и воспитанию взрослого человека» [2, с.18].

Таким образом, содержание понятия «внешкольное образование» наполнялось сущностными характеристиками концептуального содержания, которые формировались в условиях дискуссии и диалога, где определялись институциональный статус внешкольного образования, его образовательные смыслы, представления о личности взрослых обучающихся.

Список литературы

1. Второй съезд русских деятелей по техническому и профессиональному образованию в России. 1895-1896. Секция IX. Общих вопросов. Ч. II./ Под ред. В.П. Вахтерова. – М.: гор. тип-я, 1898.
2. Звягинцев Е.А. Словарь внешкольного образования. – М.: тип. Г.В. Васильева, 1918.
3. РГИА. Ф. 91. Оп. 3. Д. 1.
4. Фрадкин Ф.А. К вопросу о теоретических и эмпирических понятиях в педагогике // Советская педагогика. - 1977. - №5.
5. Ярошенко Н.Н. Становление теории внешкольного образования (конец XIX века – первая треть XX века): Хрестоматия. – М.: Моск. гос. ун-т культуры и искусств, Ряз. заоч. ин-т, 2000.

Часть II
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ
В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

Корнетов Григорий Борисович

доктор педагогических наук, профессор, заведующей кафедры педагогики
Академии социального управления
Россия

ИССЛЕДОВАНИЕ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ

Аннотация. Педагогические идеи, во-первых, фиксируют существующую педагогическую реальность человека и его отношение к этой реальности. Во-вторых, они фиксируют ту педагогическую реальность, к которой человек стремится и которую надо создать. В-третьих, педагогические идеи фиксируют пути, способы, механизмы, средства движения от существующей к желаемой педагогической реальности. История педагогических идей представляет собой предметное поле современного историко-педагогического знания, связанное с изучением становления, распространения, взаимодействия и трансформации различных продуктов мыслительного труда в интеллектуально-педагогической культуре человечества с древнейших времен до наших дней. История педагогических идей – это одновременно и история применения этих идей как в интеллектуальной сфере, так и в сфере практической деятельности.

Ключевые слова: история педагогических идей; институционализация педагогической идеи; педагогическое учение.

Kornetov Gregory Borisovich

Doctor of Educational Sciences, Professor, The head of the Department of Education
of the Academy of Social Sciences
Russia

THE RESEARCH OF EDUCATIONAL IDEAS HISTORY

Abstract. Pedagogical ideas fix the existing pedagogical reality of a person and his attitude to it. They also fix the pedagogical reality a person is after and the pedagogical reality to be formed. Moreover, they establish the ways, which help to move away from existing pedagogical reality to the desirable one. History of pedagogical ideas is a research field of the modern historic and educational knowledge that deals with formation, distribution, cooperation and transformation of results of mental activity within human culture from ancient times up to present days. History of pedagogical ideas is the history of their implementation both in intellectual sphere and practice.

Key words: history of pedagogical ideas, institutionalization of pedagogical idea, pedagogical theory.

В рамках истории педагогики, наряду с историей педагогической практики, образовательных институтов общества, отдельных учебных и воспитательных учреждений, образовательной политики государства, а также жизни и деятельности теоретиков и практиков образования, как правило, изучается история педагогической мысли, педагогических учений, педагогической науки. В этом контексте возникает проблема: правомерно ли ставить вопрос о разработке в рамках истории педагогики истории педагогических идей как особой области историко-педагогических исследований?

Часто авторы историко-педагогических трудов, заявляя о том, что рассматривают историю педагогических идей, на деле обращаются к изучению педагогической мысли, истории педагогической учений. Это, например, в значительной степени относится и к интереснейшей книге М. М. Рубинштейна «История педагогических идей в ее основных чертах», изданной в 1916 г. и переизданной в 1922 г. В полной мере это относится и к работе А. Н. Джуринского «Педагогика: история педагогических идей», опубликованной в 2000 г.

Обосновывая необходимость изучения истории педагогических идей. М. М. Рубинштейн подчеркивал, что «обращение к истории педагогических идей диктуется всякому, кто интересуется современным положением вопросов воспитания и обучения, не только необходимостью знать то, что было раньше, – необходимостью исследовать тот фундамент, на котором мы строим дальше... История, верно понятая, это не могила; она занимается не похоронами, а ее главная задача говорить о жизни и живом» [16, с. 5]. М. М. Рубинштейн утверждал, что «прошлое обязывает» и «игнорировать его нельзя», что «история учит», если «мы умеем вдумчиво прислушиваться к ее голосу и ее выводам», призывал в истории взять «прямое направление на современность, на ее жгучие интересы». Исходя из этих установок, он писал: «Обращаясь к истории педагогических идей с такими ожиданиями, мы этим самым намечаем границы той сферы, которая должна быть рассмотрена нами. Эти границы намечаются, кроме того, понятием педагогики. Под педагогикой мы понимаем учение о целях и средствах воспитания и обучения человека. Это определение требует от нас, чтобы мы соznали широкую связь задач педагогики с задачами жизни, с широкими общественными и духовными течениями. Эта связь должна особенно релье-

ефно выделиться в истории педагогики; она должна показать нам, что смена определенных педагогических взглядов и роста известных идей совершается не только по воле сменяющихся отдельных творческих личностей, но что огромную роль в этих сменах играют сложные общественные, политические и экономические условия. Как история вообще, так и история педагогических идей в частности должны рассматриваться как своего рода подведение итогов того, что получено в наследство от прошлого, – итогов, созданных равнодействующей из действия внешних условий, объективных факторов и свободных человеческой воли, стремлений и помыслов. Вот почему историю педагогики необходимо освещать, где возможно, наряду с изложением теорий, созданных отдельными личностями, указаниями и на соответствующие сложные объективные условия. Только приняв во внимание не только творческую силу авторов отдельных педагогических течений, но и широкие общественно-социальные условия, мы можем понять, как возникла современная педагогика, чем и как обоснованы ее задачи и в каком направлении мы должны искать их решения» [16, с. 8]. По мнению М. М. Рубинштейна, настоящими историческими элементами, способными «войти в непреходящий инвентарь истории», по большей части «оказываются общие педагогические идеи».

В настоящее время истории идей в развитии человеческого общества исследователи уделяют все более пристальное внимание, в том числе разрабатывая теоретические проблемы их изучения. Это касается и педагогической проблематики. Так, Н. А. Вершинина, изучая методологию исследования структуры педагогики, подчеркивает, что «идея – это основная, главная мысль, определяющая содержание чего-нибудь» [4, с. 25].

Идея, как некий идеальный конструкт, является средством осмысления человеком действительности. Идея есть не только установление адекватных описаний действительности, но и соответствие конкретным целям социальной деятельности, возможности ее реализации. С этой точки зрения идея предстает как синтез знания истины, должного и возможного. Так, идея свободного воспитания есть и конкретное теоретическое представление о педагогической реальности, и представление об образовательном идеале, и представление о педагогических путях, способах и средствах его достижения. В идее мир и отражается, и конструируется субъектом, который воплощает в ней свои интенции, являющиеся сложным продуктом внутренних и внешних обстоятельств человеческого бытия.

Педагогические идеи, во-первых, фиксируют существующую педагогическую реальность человека и его отношение к этой реальности. Во-

вторых, они фиксируют ту педагогическую реальность, к которой человек стремится и которую надо создать. В-третьих, педагогические идеи фиксируют пути, способы, механизмы, средства движения от существующей к желаемой педагогической реальности. Причем все педагогические идеи неизбежно наполняются ценностным отношением к презентуемой в них педагогической реальности. Смысловая структура педагогической идеи предстает как синтез описаний, целей и предписаний.

История педагогических идей представляет собой предметное поле современного историко-педагогического знания, связанное с изучением становления, распространения, взаимодействия и трансформации различных продуктов мыслительного труда в интеллектуально-педагогической культуре человечества с древнейших времен до наших дней.

История педагогических идей неизбежно сосредоточивает свое внимание на выявлении и эволюции тех элементарных педагогических идей, которые, возникнув в прошлом, живут динамичной, изменчивой жизнью, входят в различные педагогические доктрины и концептуальные построения, наполняясь при этом различными смыслами и обнажая различные грани в различных историко-культурных, собственно педагогических и личностных контекстах. Каждая такая педагогическая идея, с одной стороны, имеет свою собственную историю, свою собственную «биографию», а с другой – оказывается значимым элементом более широких педагогических конструктов, влияя на характер и особенности включившей ее в себя целостности, и, в свою очередь, испытывая на себе влияние той системы, в которую она оказалась включенной.

При изучении истории педагогических идей особое значение приобретает проблема начала истории каждой конкретной идеи. Понять ее характер и особенности, осмыслить ее первоначальный смысл и значение, постичь ее исходную сущность можно только ответив на вопросы: что началось? Когда началось? Почему началось?

В центре внимания истории педагогических идей находятся именно конкретные отдельные идеи, развивающиеся во времени и пространстве. Только исследовав их, можно сделать следующий шаг в изучении истории педагогических идей: познать комплексы педагогических идей, т.е. те совокупности (системы) идей, которые составляют различные педагогические концепции, теории, учения, направления, системы. При этом оказывается, что педагогические учения, представляя собой комплексы тех или иных педагогических идей, часто различаются не столько своими элементами, сколько их сочетаниями. Иначе говоря, одна и та же педагогическая

идея, включенная в различные комплексы идей, наполняется различными смыслами, приобретает иное значение. Идея, таким образом, по сути, становится иной.

Педагогические идеи составляют содержание интерпретационных моделей в истории педагогической мысли, которые являются важнейшим фактором ориентации личностной и групповой интеллектуальной и квази-интеллектуальной деятельности в историко-педагогическом процессе.

Творцы и носители конкретных педагогических идей, обстоятельства их жизни и их внутренний мир, бессознательные ментальные привычки, способы мышления, интеллектуальные предпочтения, религиозные воззрения, идеологические представления, методологии познания, а также контексты, в которых идеи создаются и в которые включаются, связи и отношения, в которых идеи эволюционируют, оказываются значимыми для выявления самих идей, их реконструкции, описания, объяснения и понимания, для постижения их исторической динамики.

Ни в коем случае нельзя допустить, чтобы история педагогических идей свелась к исследованию чистого интеллектуального и абстрактного бытия этих идей, вырванного из целостного потока общественной жизни и оторванного от судеб их творцов – людей, пребывающих в конкретных жизненных обстоятельствах конкретных эпох и культур, а также от практической педагогической деятельности, во многих случаях выступающей источником и сферой приложения педагогических идей, проверкой их действительности и жизнеспособности.

История педагогических идей должна изучаться вне зависимости от институциональных и дискурсивных границ; их генезис и трансформация постигаются посредством обращения к данным и методам различных научных дисциплин, в том числе философии, а также религии, идеологических доктрин, искусства, литературы, обыденных представлений людей. То есть всего того, что содержит в себе педагогические идеи как формы мыслительного постижения и конструирования педагогической реальности, постижения и конструирования, которые осуществляются не только педагогикой, но и другими отраслями знания, различными формами общественного сознания как на теоретическом, так и на обыденном уровне.

При исследовании истории педагогических идей важно выявлять порождаемый мыслительными привычками логический лейтмотив, привычный ход рассуждения, характерные логические приемы, методологические допущения, доминирующие в мышлении как отдельных индивидов, так и педагогических направлений, культурных эпох.

Для истории педагогических идей несомненный интерес представляют не только логически выверенные конструкты, но также и мыслительные привычки, дорефлексивные допущения, псевдологические и аффективные ингредиенты идей. Такой подход позволяет, во-первых, выходить за пределы исследования «великих мыслителей образования» и «великих педагогических текстов», обращает как к широкой проблематике исторических форм педагогического мышления больших групп людей, так и к конкретным, частным педагогическим идеям, пронизывающим педагогическое сознание общества, а также рассматривать ментальные структуры педагогической повседневности. Во-вторых, делает возможным исследовать педагогические идеи безотносительно к их истинности или ложности, т.е. в подлинно исторической перспективе, захватывающей не только высокие достижения духа, но и заблуждения, стереотипы, предрассудки, интеллектуальные мифы, идеологии, механизмы интеллектуальной моды и тому подобные феномены.

История педагогических идей может и должна показать, в частности, каким образом субъективные представления, мысли, интенции индивидов действуют в пространстве социальных и культурных возможностей, создавая те или иные ментальные педагогические конструкты, а также как эти конструкты увязываются с педагогическим опытом, педагогическими традициями, педагогической практикой.

История педагогических идей стремится, с одной стороны, познать самобытное своеобразие идей в каждый конкретный исторический момент их жизни. Поэтому она обращается к историческим условиям создания педагогических идей, ситуациям, их порождающим, к их авторам, обстоятельствам жизни авторов идей и особенностям их внутреннего мира, институтам, в рамках которых педагогические идеи создавались, прагматике их производства и механизмам воспроизводства, заимствованиям, искажениям и т.п. То есть история педагогических идей стремится постичь случайное в биографии идей, уловить уникальные нюансы их неповторимой истории. С другой стороны, история педагогических идей стремится выявить общие тенденции в развитии педагогических идей, раскрыть универсальные механизмы их генезиса, уловить, наряду с единичными чертами отдельных педагогических идей и их эволюции, общие и особенные характеристики.

Обращение к истории педагогических идей предполагает их выявление и осмысление в единой логике имманентных законов развития идей и внешних влияний, детерминирующих их динамику и трансформацию, а

также самых широких историко-культурных контекстов, обуславливающих их восприятие и трактовку в конкретных исторических обстоятельствах конкретными людьми, их взаимосвязь с другими педагогическими идеями, а также с педагогической практикой. Можно согласиться с Джеймсом Боуэном, видевшим в изучении взаимодействия между историей педагогических идей и их институционализацией в процессе образования важнейшую исследовательскую проблему [17, р. XVIII].

Особо следует подчеркнуть, что важнейшей чертой истории педагогических идей является ее широкий контекстуализм – обязательное изучение педагогических идей в культурном и социальном контексте, в котором они возникали, развивались, транслировались, взаимодействовали, видоизменялись или прерывались. Причем речь идет как о широком контексте духовной жизни, так и о самом широком контексте социальных практик, не сводимых только и исключительно к практикам социализации подрастающих поколений (включающим в себя и собственно образовательные практики). Например, в истории педагогических идей огромную роль играют антропологический контекст, задающий понимание роли и места образования в онтогенезе человека; религиозный контекст, влияющий на образовательные идеалы различных эпох и культур; политический контекст, задающий понимание педагогической функции государства; экономический контекст, задающий рассмотрение образования как производительной силы общества, как важнейшего механизма воспроизводства рабочей силы и т.д. и т.п. При этом контекстуализм не должен препятствовать полномасштабному учету внутренней логики развития педагогических идей в их истории, разворачиванию имманентно присущих им интенций эволюции. Однако ни в коем случае не следует сводить историю развития идей к их филиации, к бесконечному порождению одних идей другими.

История педагогических идей сегодня уходит от интерпретации рассматриваемых идей в логике дихотомий бинарных оппозиций к их более сложным и многогранным трактовкам, что позволяет исследовать идеи в их истинной целостности.

Изучение педагогической идеи в ее историческом развитии предполагает, во-первых, погружение в ее смысловую структуру, прослеживание внутренней логики ее развития, во-вторых, – реконструкцию смысловой структуры из «внешней» позиции и, наконец, в-третьих, – прослеживание связей смысловых структур, в том числе «своей» и «иной».

Новое осмысление идеи часто оказывается не просто нарушением привычного смыслового ряда, а его разрушением, принципиальным пере-

созданием, порождением оригинальной педагогической позиции, формированием новой педагогической концепции (теории, учения) со специфическими целевыми и нормативными установками, задающими новые рамки для педагогических практик.

История педагогических идей не может быть сведена к определению педагогических идей в социальных терминах: к социальному положению индивидуумов, к производящей идее среды, к социальной сфере восприятия идей и т.п. Хотя история педагогических идей и не может не учитывать эти аспекты в своих исследовательских стратегиях. Не уходя от поиска детерминирующих причин, следует стремиться обнаружить те функции, которые были присущи педагогической идее в момент ее возникновения, а в дальнейшем рассмотреть то, как эти функции менялись вместе с новыми смысловыми интерпретациями идеи в новых исторических условиях.

Педагогическая идея изначально всегда является продуктом индивидуального человеческого сознания, степень ориентации которого на социальные образцы весьма различна в разных ситуациях, да и образцы эти, как правило, множественны и вариативны.

В любой педагогической идее важно попытаться выделить ее индивидуальный и надиндивидуальный слои. Если индивидуальный слой важен для ее смыслового наполнения, то с надиндивидуальным слоем связана социальная значимость идеи, ее преемственность по отношению к культурному опыту.

История педагогических идей – это одновременно и история применения этих идей как в интеллектуальной сфере, так и в сфере практической деятельности. Высказанная педагогическая идея начинает жить своей собственной жизнью, влияя на другие педагогические идеи, на поступки и поведение людей, на их педагогическую деятельность. Педагогические идеи институализируются, особенно если получают развернутое изложение и обоснование, если вызывают интерес у субъектов историко-педагогического процесса. Происходит их легитимизация в общественной жизни. Они становятся значимыми факторами педагогической (да и всей культурной) истории человечества.

История педагогических идей должна стремиться к диахронному и синхронному рассмотрению каждой идеи, стремясь вписать ее, с одной стороны, в вертикальный ряд, в контекст ее предшествующих и последующих состояний, а с другой – в горизонтальный ряд, в контекст современных ей объектов. При этом важно помнить, что каждая эпоха, каждая куль-

тура и даже каждая конкретная ситуация может наполнять педагогическую идею своими уникальными смыслами, часто не концептуализируемыми в универсальных понятиях. Причем и внутри эпохи, культуры, ситуации может существовать множество смысловых наполнений одной и той же педагогической идеи.

История идей не сводима к описанию конкретных объектов, иллюстрирующих якобы универсальную категорию. В реальной истории развивающиеся педагогические идеи оказываются не только динамичными, но также и прерывистыми, их конфигурация меняется, они соотносятся с различными интеллектуальными схемами и специфическими практиками, включаются в них, насыщаются множеством подчас взаимоисключающих друг друга смыслов.

Важнейшими проблемами истории педагогических идей являются вопросы:

- как и почему возникала та или иная педагогическая идея, где ее источник;
- что определяло конкретное содержание педагогической идеи, какова ее структура;
- какие обстоятельства влияли на то, как она воспринималась и распространялась;
- как педагогические идеи взаимодействовали, взаимообогащая, взаимодополняя, взаимоисключая друг друга;
- чем определялась историческая жизнеспособность или, наоборот, нежизнеспособность идеи;
- какова была направленность ее исторической динамики и какие причины ее порождали;
- что представляли собой ее смысловые модификации в конкретных культурно-исторических ситуациях и что их порождало;
- какие педагогические идеи оказывались знаковыми в определенных культурно-исторических условиях и чем это обуславливалось;
- в чем заключается значение педагогической идеи для истории педагогики в целом, а также для истории конкретных педагогических учений, направлений, практик, институций;
- каково бытие педагогической идеи в пространстве современной педагогики и каковы перспективы ее дальнейшей эволюции в контексте существующих тенденций развития теории и практики образования?

Исследуя возникновение и историческую динамику той или иной педагогической идеи, важно выявить ее ядро, то, что составляет ее основу, ее стержень, характеризует ее качественную определенность и позволяет говорить о движении данной исторической идеи во времени и пространстве, несмотря на все ее исторические трансформации и разные смысловые интерпретации в различных культурных контекстах. Выявив ядро педагогической идеи, важно определить рамки ее исторической вариантивности, в которых она, изменяясь в своем историческом движении, сохранит свою качественную определенность, будет оставаться именно этой идеей.

Развитие педагогических идей изучается, как правило, сквозь призму развития педагогических учений. Это объясняется тем, что различные идеи получают в педагогических учениях целостное, системное выражение, сопрягаясь с другими идеями. Таким образом, они значительно более полно и глубоко отражают как существующую, так и желаемую педагогическую реальность, а также пути и способы перехода от первой ко второй.

Изучение возникновения и эволюции педагогических учений является важной задачей историко-педагогического познания, успешное решение которой способствует не только реконструкции, объяснению и пониманию педагогического прошлого, но и прояснению современных проблем теории и практики образования. По словам В. А. Капрановой, «знакомство с теориями представителей разных исторических эпох, разных стран и народов позволяет уяснить ход и особенности развития процессов в сфере воспитания и образования на различных этапах развития цивилизации» [5, с. 6].

Педагогические учения развиваются в составе педагогической мысли. Педагогическая мысль – это совокупность представлений, взглядов, идей, знаний, гипотез о воспитании, обучении, образовании, существующих в обществе на уровне обыденного и теоретического сознания, в системе повседневных, религиозных, философских, идеологических, научных воззрений. По мере развития педагогической мысли в ее составе формируется и обособляется педагогическая наука. Педагогическая наука делает воспитание и обучение предметом своего специального изучения, стремится выявить закономерности их функционирования и развития, разработать новые пути, способы и средства педагогической деятельности. Педагогическая мысль конденсируется в педагогических учениях.

Трактовка педагогических учений может быть двояка. Во-первых, педагогическое учение – это совокупность взглядов, система воззрений конкретного мыслителя образования. Таким образом, можно говорить, например, о

педагогическом учении Конфуция, Платона, Блаженного Августина, Фомы Аквинского, Э. Роттердамского, Я. А. Коменского, Дж. Локка, Ж-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, И. Гербарта, Г. Спенсера, Дж. Дьюи, М. Монтессори, Я. Корчака, Ж. Пиаже, Б. Скиннера, К. Роджерса, П. Фрейре, Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, П. Ф. Каптерева, С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко, В. В. Зеньковского, С. И. Гессена, Л. С. Выготского, В. А. Сухомлинского, Л. В. Занкова, М. Н. Скаткина, В. В. Давыдова и многих, многих других. Во-вторых, педагогическое учение – это совокупность педагогических учений нескольких или многих мыслителей образования, объединенных общими исходными положениями, основополагающими принципами, концептуальными рамками и подходами. Таким образом, можно говорить, например, о педагогическом учении индуизма, буддизма, иудаизма, христианства, ислама и т.д.; о педагогическом учении позитивизма, прагматизма, экзистенциализма, неотомизма, постмодернизма и т.д.; о педагогическом учении ассоциативизма, психоанализа, бихевиоризма, когнитивизма и т.д.; о педагогическом учении педоцентризма, поддержки, антипедагогике, педагогике параллельного действия и т.д. и т.п. То есть во втором случае речь, по существу, идет о педагогическом учении как определенном направлении в педагогике.

Список литературы

1. Астафьева Е. Н. Восхождение к истории педагогики // *Academia: Педагогический журнал Подмосковья*. 2015. № 2. С. 57-63.
2. Астафьева Е. Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования // *Academia. Педагогический журнал Подмосковья*. 2016. № 4. С. 56–68.
3. Астафьева Е. Н. Современное учебно-методическое обеспечение преподавания истории педагогики в российских вузах // *Историко-педагогический журнал*. 2015. № 3. – С. 51–71.
4. Вершинина Н. А. Методология исследования структуры педагогики: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2009. – 47 с.
5. Капранова В. А. История педагогики в лицах. Мн : Новое знание; М.: ИНФРА-М, 2013. – 176 с.
6. Корнетов Г. Б. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования: монография. М.: АСОУ, 2016. – 172 с.

7. Корнетов Г. Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века: монография. М.: АСОУ, 2013. – 438 с.
8. Корнетов Г. Б. История педагогических идей // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 1. – С. 197–203.
9. Корнетов Г. Б. Образование человека в истории и теории педагогики. М.: АСОУ; Золотая буква, 2006. – 148 с.
10. Корнетов Г. Б. Педагогика: теория и история: учеб. пособие. 3-е изд., перераб., доп. М.: АСОУ, 2016. – 472 с.
11. Корнетов Г. Б. Педагогические учения в историко-педагогическом процессе. М.: АСОУ, 2015. – 260 с.
12. Корнетов Г. Б. Понимание педагогики как истории педагогики // Психолого-педагогический поиск. 2013. № 4 (28). – С. 123–134.
13. Корнетов Г. Б. Постижение истории педагогики. М.: АСОУ, 2014. – 152 с.
14. Корнетов Г. Б. Теория истории педагогики. М.: АСОУ, 2013. – 460 с.
15. Корнетов Г. Б. Что такое образование // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2016. № 3. С. 48–54.
16. Рубинштейн М. М. История педагогических идей в ее основных чертах. 2-е изд. Иркутск: Типография Дома Трудящихся, 1922. – 310 с.
17. Bowen J. A History of Western Education. V. 3. The modern west Europe and the New World. Methuen & CO. LTD, 1986. – 496 p.

Безрогов Виталий Григорьевич

главный научный сотрудник Лаборатории истории педагогики и образования
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»,
доктор педагогических наук, доцент
г. Москва, РФ

ЗАПОВЕДНОЕ VS ДИАЛОГИЧНОЕ: «СВОЕ» И «ЧУЖОЕ» В БУКВАРЯХ ЗАРУБЕЖНОЙ РОССИИ

Аннотация. Рассмотрены два учебника для начального обучения, составленных и выпущенных в 1920-х годах за пределами Советской России – в Германии и Эстонии. Показаны концептуальные различия, связанные с различными путями решения вопроса о степени диалогичности педагогики эмиграции с педагогиками стран рассеяния.

Ключевые слова: Букварь, начальное обучение, эмиграция, беженцы, Е. Акинфиева, З. Дормидонтова

Bezrogov Vitaliy Grigorievich

**Senior researcher at The History and Education Laboratory of the Federal Budget
Scientific Institution of State Institute for Strategic Education Development under
Russian Academy of Education
Dr. of Education, Associate Professor
Moscow, Russia**

**CHERISHED VS DIALOGICAL:
NATIVE AND ALIEN IN ABC-BOOKS OF FOREIGN RUSSIA**

Abstract. The article examines the two textbooks for primary school edited and published in the 20s years of the 20th century in Germany and Estonia. It shows conceptual differences between the approaches to dialogues between migrants' pedagogics and pedagogics of the host countries.

Key words: *ABC-book, primary education, migrants, refugees, E. Akinfeeva, Z. Dormidontova.*

Введение. Когда учебник создается людьми, оказавшимися вне родины, то в таком случае культуропорождающая функция учебника подчас виднее. На родине культура рождает язык и обучение. В эмиграции, наоборот, язык и обучение рождают культуру; аналогично и у внезапно возникающих меньшинств (русские в Прибалтике и Китае после 1917 – 1918 гг.). Учебник работает не только и не столько над субъектностью как самостоятельной автономией, сколько над субкультурой детей – замораживаемой с предыдущих времен или развиваемой на новом месте. Букварь «Хочу читать!» Е. Акинфиевой, опубликованный в Берлине дважды в 1922 году (в дореформенной и послереформенной орфографии), создавал атмосферу «заповедника». «Азбука» З. Дормидонтовой, изданная в Ревеле в 1921 году, искала пути диалога с окружающим русскоязычным населением мира. Исследование двух вариантов пособий составит основу данной статьи. Известен интерес Ф. А. Фрадкина к 1920-м годам в истории отечественного образования. Поэтому эпизодом из истории «за-отечественного» образования мы совершаем символическое подношение как памяти Е. Г. Осовского (1930 – 2004), так и в не меньшей степени памяти Ф. А. Фрадкина (1993 – 1993), изучавшего двадцатые годы в истории образования с этой стороны границы.

Авторы и эмиграция. О биографии Евгении Акинфиевой мы, к сожалению, ничего не знаем. Она учительствовала в эмигрантском Берлине 1920-х годов. По-видимому, она эмигрировала в Германию примерно в

1919-1920 гг. Тема эмигрантов отражена специально в ее букваре (в азбучной части, когда изучается буква «Э», одной фразой дано «микроопределение»; «Эмигранты живут за границей своего отечества» и к нему иллюстрация, изображающая семью эмигрантов, только что пешком пересекшую границу и отдыхающую на обочине дороги, с.47). К эмигрантам адресовано и предисловие книги [1; 2].

Зинаида Николаевна Дормидонтова (1885-1975) родилась в Эстонии в семье учителя и православного священника (уезд Валгамаа=Юрьевский). Отец Н. С. Бежаницкий (1859-1919) был расстрелян в Юрьеве (Тарту) большевиками. В это время Зинаида, два года как окончившая Юрьевский университет (после высших Бестужевских курсов, обучение на которых она завершила в 1906 г.), преподавала русский язык в Тарту (см.: [13]). Там же и подготовила серию своих первых учебников, опубликованных в 1920-1921 гг. (хрестоматию «Колокольчики», сборник стихов «Палочка-выручалочка», «Русскую грамматику» и «Азбуку» [3]). В 1920х-1930х годах идентифицировала себя с русским меньшинством Эстонии, преподавала в русских школах, участвовала в русских общественных организациях. В советской Эстонии работала на кафедре русского языка Таллиннского политехнического института, выпускала русско-эстонские словари, грамматические справочники и разговорники, но учебников после 1930 г. уже не издавала. Таким образом, мы видим два варианта реакции на исчезновение той родины, в которой были рождены и воспитаны авторы учебников: представителя «полной» эмиграции и представителя внутренней, неполной «эмиграции» меньшинства.

Содержание обоих пособий опиралось на словарь и образы, свойственные России до 1917 года. Однако они по-разному настраивали ребенка на восприятие себя в отношениях с потерянным и сохраняемым в обучении родным миром.

Букварь «Хочу читать!» Евгении Акинфиевой (Берлин, 1922). Уже обложка учебника устанавливает связь ребенка не с повседневной жизнью в эмиграции, но с его далекой родиной: на ней изображены читающие дети в окружении среднерусской природы и кириллических букв, объединяющих их со всем мирозданием. Букварь нацелен на рассказ и показ «лишь русской жизни». Автор пишет в предисловии: «Книга выходит в то время, когда дети, которые будут по ней изучать грамоту, уже 3-4 года, как являются оторванными от своей родины и следовательно ей почти не знают. При таких обстоятельствах перед автором стала задача... показать ребенку

в словах и изображениях по возможности лишь русскую жизнь, пробудить его интерес к родной земле и облегчить в этом отношении родителям задачу его воспитания в национальном народном духе» [1]. Автор полагала (и выражала этим доминирующую точку зрения), что ребенка эмигрантов в младшем возрасте следует обучать и воспитывать, знакомя его только с утраченным наследием.

Большинство географических и личных имен – российские («Россия-наша родина», Нева, Кама, Волга, «Киев-мать городов русских»; Алеша, Андрей, Борис, Боря, Вавила, Варвара, Вася, Вова, Галя, Ганя, Герасим, Гриша, Даша, Елена, Женя, Зина, Иван, Коля, Лева, Лиза, Липа, Луша, Манья, Маша, Митя, Миша, Мишуха, Мура, Надя, Наташа, Никита, Николай, Нина, Нюра, Оля, Павел, Павлуша, Паша, Петя, Раиса, Савва, Саша, Сережа, Сима, Федот, Фекла, Шура, Юра, Яков, Яша; в иллюстрациях, правда, присутствуют египетские пирамиды, с.18, а в именах Сицилия, эскимосы, эстонцы, Ева и Жорж; немцев нет).

Букварь демонстрирует ученику образы среднерусской природы, ушедших дворянской и крестьянской культур. Детство русскоязычного жителя Берлина 1922 года – это детство до 1917 года, «детство до» вместо «детства ныне или после». Такой принцип «задом наперед» характерен для многих, но не для всех букварей зарубежной России. В них возникает некая «постсубъектность», когда субъектность педагога, вспоминающего о дореволюционном детстве и школе, рождает учебник для детей, у которых желательно сформировать по возможности ту же субъектность, что была до революции, но в ситуации «пост».

Русский язык становится «одеждами» обучаемого, предохраняющими от окружающего мира, ведущими в сконструированный «детский отсек» эмигрантского корабля. Язык выступает в таком случае своего рода ковчегом как оплотом и сокровищем детства. Родная грамотность представлена в нем основой всему. Одним из ключевых становится стихотворение Л. Майкова: «Посмотри: в избе мерцающая, / Светит огонек; / Возле девочки – малютки / Собрался кружок. / И с трудом, от слова к слову / Пальчиком вода, / По печтаному читает / Мужичкам дитя. / Что-ж так слушают малютку? / Иль уж так умна? / Нет, одна в семье умеет / Грамоте она» (с.56). К тексту дана иллюстрация – читающая девочка за столом в избе. Ее слушают трое взрослых и особенно внимательно – мальчик чуть помладше чтицы. В дореволюционных учебниках чаще помещались рисунки читающих мальчиков. Эмигрантская среда взывала к ощущению корней русско-

сти, хранящихся якобы именно в сельской дореволюционной культуре. Мальчик в косоворотке – своего рода «Ванька Жуков наоборот», не отправленный в растленный город к пролетариям, разрушившим Россию, но сохранившимся в деревне чистым и тянущимся к учению.

Учебник опирается на идею тесного позитивного взаимодействия поколений, на идею доверия младших старшим. Через кредит доверия взрослым он стремится восстановить доверие к утраченному, возобновить его существование через *cultural transmission*. Данная тема была болезненна и сложна для эмигрантского сообщества. Старшие нередко воспринимались младшими как неудачники, упустившие «такую страну». Утрата страны для детей и внуков лежала тяжелым бременем на взрослых. С другой стороны, у них часто не было сил и возможностей уделять детям достаточного внимания в условиях эмиграции. Безнадзорность становилась всеобщей проблемой. Проблема имела амбивалентные выходы: недостаток семейных связей помогал адаптироваться в странах рассеяния, наличие сильных семейных связей помогало через воспитание и обучение сохранять культурные традиции страны исхода. Второе выглядело более важным. Поэтому показываемые в букваре межпоколенческие связи стремятся компенсировать чувство оторванности, создают детство на острове. Семья становится школой и церковью. Ключевым презентуется стихотворение А.Плещеева о матери. Оно дано вместе с иллюстрацией, изображающей мать как ангела над люлькой в дворянской семье. Показан ребенок, родившийся после исхода. Пришедший в тот мир, где почти не было нянь, гувернанток, горничных и т.д. Обретший защиту и заботу в маме. Тема матери и ребенка, тема семьи становится более чем актуальной. Связь поколений, почтение младших к старшим, забота старших о младших заявлены в итоге фундаментом идеального мира эмигрантского детства.

Важным символом эмиграции становится корабль. Через идею корабля, активно примененную в книге Акинфиевой, учебник выполняет задачу сохранить круг образов и идей детства, вывезенного из России. Сохранение в воспитанниках субъектности прошлого, перенос в нынешних детей такого детства, куда можно было бы с их помощью вернуться, является задачей букваря «Хочу читать!» В букварь помещено стихотворение без названия и к нему дано изображение морского берега и мальчика в матроске, спускающего уже четвертый кораблик, другие три плывут уже, за ними пять уменьшающихся точек, вероятно, еще кораблики. «Море тихо и покорно / плещется, играя, / Мальчик с берега проворно / Корабли пуска-

ет. /Дунул ветер; показалась / Рябь внутри залива / И кораблики умчались / В море торопливо» (с.52). Символические корабли приходят с реальных берегов к богу-мальчику, «перевозят» родной язык в иные страны, готовятся отвезти обученную и подготовленную молодежь на родину обратно; в другом же случае, представленном у Дормидонтовой, корабль, снабженный парусом, выводит русских учеников на просторы свободного мореплавания (с.12), где «большому кораблю большое и плавание» (с.60).

Образ детства берется в букваре Акинфиевой из дореволюционных учебников, переносит ребенка во времена детства его родителей как возможное и единственно желанное для него будущее. Субъектность ученика начала 1910-х в букваре эмиграции становится своего рода постсубъектностью детства, а букварь-рефрижератор памяти сохраняет эту субъектность в свежести. Ключевой текст: «Гнедко. У нас есть лошадка гнедой масти; зовем мы ее Гнедко. Она спокойная и смиренная. Папа сегодня позволил нам прокатиться на ней. Коля и Надя взобрались на спину к Гнедко. Митя покормил его сеном, а я взял его за узду и повел со двора в поле. Гнедко осторожно вез своих седоков, как-бы боясь уронить их. Коля и Надя были веселы и от радости хлопали в ладоши. Когда они вдоволь покатались, я снял их с лошади. Мы принесли Гнедко несколько кусков сахара и угостили им его. Сахар Гнедко ест охотно, так же как и хлеб» (с.40-41). Он вызывает у взрослых явные ностальгические чувства. Учебник оформляет и легитимирует ледяной в своей теплой основе остров памяти. Замороженная память согревает эмигрантскую повседневность. В данном учебнике превалирует сознательная интенция сохранения детей «нетронутыми» для их оптимального возвращения в пост-большевистскую Россию. Неосознанно же предьявлены Акинфиевой образы повседневного существования в эмиграции; подспудное выстраивание детского восприятия и отношения к таким сторонам жизни на чужбине как потерянности, скученности, психологическая неустойчивость, деформация характеров, бедность и проч. – маркеры, фактически настраивающие на совладание с отрицательными сторонами эмигрантского существования.

«Азбука» Зинаиды Дормидонтовой (Ревель, 1921). При сохранении настороженной, подчас негативной оценки жизни русского населения в целом и детского существования в частности [9; 10], оптимистическую точку зрения на возможность контакта и позитивного диалога с окружением выражал учебник Дормидонтовой – как в текстах, так и на иллюстрациях. Если работы «русского художника» Адальберта Штирена (1880-1974), выполненные специально для букваря Акинфиевой, воплощали утрачен-

ную Русь-Россию-Родину, то на иллюстрациях Александра Гринева (1892-1947) в «Азбуке» даже «русские сюжеты» изображены в отстраненной манере экзистенциальных сюжетов без привязки к конкретной стране; изображения пейзажа также сделаны в такой манере, что их невозможно привязать к природе одной конкретной страны, но можно соотнести, прежде всего, с Прибалтикой; нарисованные постройки принадлежат разным этническим традициям и, в основном, западно- и центральноевропейским. Среди личных имен не русские: Аммон, Нора, Аарон, Минна, Ирма, Эрна.

Букварь сразу делит пространство на прежнее и нынешнее. «Наум рус. Наум с усами. У Наума сила слона, но сам он мал. У Наума ум. Наума ранили. Нил носил Науму рис и манну. Нил с Наумом росли на Руси» (с.11). В пространстве нынешнем особое внимание уделено автором правильности словоупотребления русских слов, т.к. вне повседневной языковой среды оно требует специальной поддержки. Приведены вопросы на склонение, спряжение, управление, построение фраз.

В пространстве учебника Дормидонтовой тоже идут «споры о России» (с.12), о «России-республике» (с.21), просят «Спеть про старину» (с.15), но азбука не замыкается на России и старинных традициях, не подчеркивает сакральность того языка, которому учит. Созданный уже в «эмигрантско-меньшинственное» время, учитывающий эмигрантскую ноту, учебник, тем не менее, создает возможность осознания учеником себя, живущим здесь и сейчас в некоем и своем, и открытом мире, подлежащим освоению. Уже на 17-й странице дано название «эсты» - той нации, среди которой ежедневно находятся обучающиеся русскому языку по «Азбуке» Дормидонтовой. В букваре Акинфиевой нет ни одной отсылки к «немцам» и «германцам». Зинаида Дормидонтова не случайно вводит тему о животных, которые любят жить только в своих странах и на свободе (с.65). Несвобода своей страны обосновывает жизнь в других. С этим согласилась бы и Акинфиева.

Раздел «Чтение после азбуки» состоит из рассказов и стихов русских писателей. Большинство из них не привязано к конкретному локусу. Есть неподписанный рассказ об извозчиках в Москве (с.с.61-62), есть рассказ В. Г. Короленко о вспахивании земли в Америке (с.75). Остальные 55 текстов данного раздела никак не привязаны географически. Учебник дает возможность своему универсальному применению в любой европейской русской школе и построению связей ученика с его окружением, какое бы они ни было и где бы он ни находился. Конечно, при сохранении воспоминаний о России.

Заключение. Итак, мы видим в отборе текстов Акинфиевой и Дормидонтовой важные послания о сегодняшнем дне эмиграции, адресованные ребенку и тем взрослым, которые будут помогать ему учиться, вместе с ним осмысливать протекавшее в новой стране рассеяния детство. Многоуровневые «послания» характерны для разных учебников в разные исторические периоды. Мы показали лишь два примера, когда пространство детства здесь и сейчас вмещают или не вмещают в пространство букваря, говорящего о субъекте «пост», когда в ситуации оторванности и разорванности обучение выстраивается на основе языка, становящегося или не становящегося *heritage language*. Память и эмигрантская культура оказываются либо на острове в постсубъектности прошлого, как у Акинфиевой, либо на материке в просубъектности диалогического настоящего и будущего, как у Дормидонтовой.

Список литературы

1. Акинфиева Е. Хочу читать! 1е изд. Берлин: А.Терне, 1922. 64 с.
2. Акинфиева Е. Хочу читать! 2е изд. Берлин: О.Кирхнер и Ко, 1922. 62 с.
3. Дормидонтова З.Н. Азбука. Ревель: Варрак, 1921. 80 с.
4. Баранникова Н.Б., Безрогов В.Г. Практика учебного книгоиздания в русском зарубежье: берлинский вариант // Историко-педагогический журнал. 2017. № 2. С.159-180.
5. Баранникова Н.Б., Безрогов В.Г. «Кто сохраняет словом образ дорогой»: учебники начальной грамоты в педагогике эмиграции 1920–1930-х годов // Вестник ПСТГУ. Серия IV: педагогика, психология. 2017. № 4 (46). С.48-66.
6. Баранникова Н.Б., Безрогов В.Г. Язык и этничность в педагогике эмиграции 1920- 1930х годов // Методология этнопедагогического исследования: коллективная монография / под ред. А.Б. Панькина, В.К. Пичугиной. – Элиста: Изд-во Калм. ун-та, 2017.С.32-38.
7. Баранникова Н.Б., Безрогов В.Г. Включение в исключение: добровольная самоэксклюзия в учебниках российских эмигрантов 1920-х годов // Детство: полнота бытия в обществе риска: сборник научных трудов. – СПб.: Астерион, 2018.С.285-292.
8. Безрогов В.Г. Буквари Русского Зарубежья 1920-1940х годов // Дорогой друг: Социальные модели и нормы в учебной литературе 1900-2000 годов. Под ред. В.Г. Безрогова, Т.С. Маркаровой, А.М. Цапенко. М.: ПИМ, 2016. С.146-174.

9. Безрогов В.Г. Первые фразы натруженных строк: двойная реальность в букварях русской эмиграции начала 1920-х годов // Историко-педагогический журнал. – 2018. - № 3. – С.110-134.

10. Безрогов В.Г. Презентация реальности в букварях русской эмиграции первой волны // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. - № 4 (53). Том 2. – С.159-170.

11. Козлова М. А. Латышский вариант: модели межпоколенной культурной трансмиссии в букварях для русского меньшинства 1920-х годов // Историко-педагогический журнал. 2017. № 2. С.181-195.

12. Козлова М. А. Школьная книга как инструмент адаптации и интеграции меньшинств: стратегии межпоколенной культурной трансмиссии в букварях русской эмиграции 1920–1930-х гг. // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2018. Т. IV. № 49. С. 88-103.

13. Милютин Т.П. Люди моей жизни. Предисл. С.Г.Исакова. Тарту: Крипта, 1997. 415 с.

Милованов Константин Юрьевич

старший научный сотрудник

Лаборатории истории педагогики и образования

ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»,

кандидат педагогических наук

г. Москва, РФ

Половецкий Сергей Дмитриевич

ведущий научный сотрудник

Лаборатории истории педагогики и образования

ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»

доктор исторических наук, профессор,

г. Москва, Российская Федерация

ИСТОРИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ЕДИНОЙ ТРУДОВОЙ СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы реализации стратегической программы строительства «новой школы» за первые пятнадцать лет существования Советского государства. Исследованы ведущие стратегические модели, официальные и альтернативные подходы по формированию и реализации государственной образовательной политики в РСФСР – СССР.

Ключевые слова: история педагогики и образования, образовательная стратегия, реформа образования, модернизация образования, образовательная политика, трудовая школа.

Milovanov Konstantin Yuryevich

**Senior researcher at The History and Education Laboratory of the Federal Budget Scientific Institution of State Institute for Strategic Education Development under Russian Academy of Education Candidate for Education
Moscow, Russia**

Polovetsky Sergey Dmitrievich

**Leading researcher at
The History and Education Laboratory of the Federal Budget Scientific Institution of State Institute for Strategic Education Development under
Russian Academy of Education
Doctor of History, Professor
Moscow, Russia**

Abstract. The article covers the realization process of the strategic “New School” establishment program during first 15 years of the Soviet state. It studies the leading strategic models, official and alternative approaches to the implementation of state education policy in the RSFSR and the USSR.

Key words: *history of education, education strategy, education reform, modernization of education, education policy, labor school.*

В декабре 2018 г. исполнилось 85 лет со дня рождения видного ученого, специалиста в области истории образования и педагогической науки, доктора педагогических наук, профессора Феликса Ароновича Фрадкина (1933-1993 гг.). Первый советский профессиональный шацковед, методолог историко-педагогической науки, исследователь персоналистского ряда деятелей и подвижников советской школы, социализирующих факторов развития отечественной школы, принципа историзма в теории педагогики и образования [9]. Один из даровитых историков своего поколения Ф.А. Фрадкин был заслуженно удостоен избрания в члены-корреспонденты Российской академии образования (17 марта 1993 г.), состоял в Отделении философии образования и теоретической педагогики [7, с. 264]. В научном наследии Ф.А. Фрадкина особое место занимает комплекс историко-педагогических проблем, связанный с изучением Единой трудовой социалистической школы в РСФСР – СССР (1917-1932 гг.) [8].

После прихода к власти большевиками планировался форсированный переход к социализму и сопутствующая этому процессу радикальная трансформация социокультурной сферы, в том числе и системы образования. В 1917-1918 гг. параллельно существовали две основных модели по-

строения образовательной парадигмы трудовой школы: социалистическая (единая трудовая школа РСФСР) и демократическая, созданная приверженцами традиционной педагогики, объединенных во Всероссийский учительский союз (ВУС).

В рамках стратегии построения единой трудовой социалистической школы бытовало четыре ведущих подхода по ее осуществлению.

Первый, наиболее радикальный подход («московский») был сформулирован сотрудниками Отдела реформы школы НКП РСФСР, ставшего признанным центром принятия решений и разработки стратегических документов, связанных с реформой школы в 1918 г. Основные представители данного подхода – П.Н. Лепешинский, С.И. Мицкевич, Н.А. Полянский, В.М. Познер, Л.Г. Шапиро.

Согласно «московскому» проекту традиционная система образования ликвидировалась, а школа уступала место школе-коммуне. Автономный производственно-потребительский коллектив, обслуживающий себя своими собственными силами, становился ведущей формой организации учебного процесса. Учебный год становился непрерывным (превращался в замкнутый учебно-производственный цикл), каникулярное время отменялось; занятия проводились всю неделю; длительность рабочего дня ничем не ограничивалась; классовое преподавание сменялось групповым. Планировалось ликвидировать всю традиционную предметную систему обучения, программы становились примерными, а учебники изгонялись из школы.

Второй подход к педагогическому строительству: проект «нейтральной» школы (Л.Р. Менжинская, В.М. Величкина (Бонч-Бруевич) и др.) определял, что школа является образовательным учреждением, а не «монастырем» (производственно-трудовой организацией закрытого типа). «Нейтралы» выступали за сохранение каникулярного времени и обязательного отдыха учащихся, критиковали непрерывность учебного года, отстаивали приоритет учебной, а не учебно-производственной деятельности, выступали против самообслуживания как основы трудового воспитания и отмены домашних заданий. Таким образом, этот подход выглядел более умеренно по сравнению с «московским» проектом, приближался к позициям «петроградцев» и А.В. Луначарского.

Третий подход – позиция А.В. Луначарского и руководства Наркомпроса РСФСР. Разделяя социалистические принципы построения школы, А.В. Луначарский отнюдь не стремился к их идеализации. Решительно отвергая «схоластическую» школу, он был далек и от классово-

просвещенческого радикализма. Признавая, что труд играет важнейшую воспитательную роль, А.В. Луначарский выступал против превращения школы в мастерскую [5, с. 337]. Исповедуя центристские, зачастую компромиссные взгляды, он отвергал радикализм «москвичей», поддерживая платформу «петроградцев».

Четвертый подход к строительству новой школы – «петроградский» проект, представлял собой довольно удачную попытку построения умеренной модели трудовой школы, основываясь на базовых принципах демократической школы и традициях дореволюционной педагогики. Данная платформа (З.И. Лилина, З.Г. Гринберг, В.Р. Менжинская) сформировалась в правительстве Союза коммун Северной области. Проект «петроградской» группы предусматривал сохранение классно-урочной системы, традиционное изучение предметов и подчеркивал необходимость обязательности домашних заданий, а «трудовой процесс» рассматривался не более чем технология, способствующая усвоению основ наук. Следует подчеркнуть, что по многим базовым позициям «петроградский» проект был идентичен официальной резолюции VII Делегатского съезда ВУС.

В результате поисков приемлемого компромисса между различными проектами в сентябре 1918 г. Государственная комиссия по просвещению РСФСР, утвердила «Положение о единой трудовой школе РСФСР» и «Основные принципы единой трудовой школы» («Декларация о единой трудовой школе») [4]. В этих прогрессивных, по сути вневременных документах (особенно в Декларации), содержится значительный футурологический потенциал, заключены общегуманистическая и демократическая направленность развития ранней советской школы – школы переходного периода. Авторы «Декларации о единой трудовой школе» сформулировали стратегическую цель по созданию передовой школы и занятие ею первого места в цивилизованном мире. Достигнуть этого можно было лишь через проведение коренной, плодотворной и всеобъемлющей реформы образования. В процессе реформирования отечественная школа постепенно превращалась в трудовую.

Декларация провозглашала соединение производительного и общественно полезного труда с обучением, вводился принцип политехнизация школы. Таким образом, целью трудовой школы являлась «отнюдь не дрессировка для того или иного ремесла, а политехническое образование» [6, с. 139]. Следует отметить, что в социально-экономических условиях того времени, а уж тем более в период становления административно-

командной системы, новеллы Декларации просто не могли быть реализованы в полной мере.

«Вусовская» модель трудовой школы выступала как прямая наследница демократических реформ предыдущих лет (государственной политики министров-либералов – графа И.И. Толстого и графа П.Н. Игнатьева). На VII Делегатском съезде Союза (8-16 июня 1918 г.) были рассмотрены ключевые вопросы школьного строительства: о трудовой школе, об отношениях школы и государства, о положении школы и учителя.

Было решено создать 11-ти летнюю единую общеобразовательную школу, состоящую из трех ступеней обучения (I и II ступени – по четыре года каждая, а III ступень – три года). Учебный курс каждой высшей ступени должен был строиться в структурно-содержательном единстве с учебным материалом предыдущей. Декларировалось, что школа «должна быть построена на принципах трудового обучения, при широкой постановке лабораторных занятий, рисования и ручного труда» [2, с. 39]. Согласно решению Съезда реализация принципов единой школы требовала установления общеобязательного минимума в учебных планах.

Политически неангажированная программа школьного строительства являлась подлинной альтернативой советской модели трудовой школы, и потому не вписывалась в тогдашнюю идеологическую схему. К тому же, с ликвидацией Союза «возможность для плодотворного реформирования школы одновременно «сверху» и «снизу» оказалась упущенной» [1, с. 58].

На основании ставшей канонической Схемы НПС ГУСа была произведена в 1922-1923 гг. разработка первого варианта программ школы I ступени. В центре программ НПС ГУСа был комплексный метод изучения явлений окружающей действительности, который, по мнению составителей программ, в наибольшей степени отвечал принципу связи школы с жизнью, с процессом социалистической реконструкции общества.

Политехническая направленность программ, их четкая процессуальная ориентация на соединение получения знаний с производительным трудом, все это должно было инкорпорировать школу в структуру жизненных приоритетов и запросов советского общества того периода. За игнорирование перечня основных систематических знаний по грамматике, орфографии и арифметике, и неисполнение требований содержащихся в общеобязательном минимуме знаний и навыков исполнители на местах несли ответственность перед органами народного образования, а те в свою очередь – перед НКП РСФСР [3, с. 131].

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

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

«Левацким» взглядам В.Н. Шульгина и М.В. Крупениной противостоял неформальный лидер «правых» в педагогике А.Г. Калашников. Он отстаивал полное проведение в жизнь принципа связи школы с жизнью, ратовал за подлинный политехнический характер обучения. Теоретические и прикладные вопросы педагогики и образования А.Г. Калашников напрямую увязывал с хозяйственно-экономическими и политическими запросами органов власти. Характерно, что педагогическая дискуссия, организованная В.Н. Шульгиным и М.В. Крупениной, разворачивалась на фоне внутрипартийной борьбы в СССР. Идеологически ангажированные программы 1929 г. были призваны дать ответ на требования партийного руководства об усилении идеологического воспитания молодежи и ее подготовки к участию в «сталинской модернизации» СССР.

Первые практические стабилизационные меры, предпринятые партийным руководством в 1931-1932 гг., преследовали своей целью только одно — привести школу в соответствие с потребностями очередного этапа реконструкции народного хозяйства, соединив процесс повышения уровня

теоретической подготовки учащихся с задачами политехнического образования. Все эти мероприятия неизбежно приближали закономерный крах комплексно-проектной системы, политически, организационно и административно подрывали образовательную идеологию 20-х гг., объективно готовили очередную реинкарнацию традиционной модели отечественной школы.

Список литературы

1. Богуславский М.В. Драма взаимной нетерпимости // Свободная мысль. – 1992. – № 8. – С. 51-58.
2. VII-ой Делегатский съезд Всероссийского учительского союза с 8 по 16 июня 1918 г. – М.: Типография К.Л. Меншова, 1918. – 96 с.
3. Константинов Н.А., Медынский Е.Н. Очерки по истории советской школы РСФСР за 30 лет. – М.: Учпедгиз, 1948. – 472 с.
4. Милованов К.Ю. Динамика стратегических оснований государственной образовательной политики в 1917-1930 годы // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3 (35). – С. 130-138.
5. Невская С.С. Система народного образования (1917-1946) // Воспитание гражданина в педагогике А.С. Макаренко: В 2 ч. – М.: Академический Проект; Альма Матер, 2006. – С. 329-368.
6. Основные принципы единой трудовой школы // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917-1973 гг. / сост. А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов. – М.: Педагогика, 1974. – С. 137-145.
7. Персональный состав: 1943-2003. Российская академия образования. – М.: Издательский дом РАО, 2003. – 368 с.
8. Фрадкин Ф.А., Богомолова Л.И. Теоретическое обоснование в трудах выдающихся советских педагогов путей реализации марксистско-ленинских методологических принципов в науке и школьной практике // Ленинские принципы воспитания и образования в теории и практике советской школы (историко-педагогический аспект): Материалы для обсуждения на VIII сессии Научно-проблемного Совета по истории школы и педагогики / Под ред. члена-корреспондента АПН СССР З.И. Равкина. Сост. к.п.н. Т.Б. Игнатъева. – М.: НИИ ОП АПН СССР, 1989. – С. 25-38.
9. Фрадкин Ф.А., Малинин Г.А. Воспитательная система С.Т. Шацкого. – М.: Прометей, 1993. – 176 с.

Есаулов Николай Николаевич

профессор кафедры английского языка Владимирского государственного
университета, кандидат филологических наук, доцент
Владимир, Россия

К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ ПРОСВЕЩЕНИЯ: ДЖОН ЛОКК 330 ЛЕТ СПУСТЯ

Аннотация. На материале сочинений Джона Локка (и иных европейских просветителей), в статье предпринимается попытка обозначить те элементы его гносеологического и этико-педагогического наследия, которые остаются актуальными в конце второго десятилетия XXI века, а также указать на проблемы в интерпретации воззрений великого английского просветителя некоторыми современными исследователями.

Ключевые слова: Просвещение, сенсуализм, эмпиризм, теория познания, воспитание, этико-педагогическое наследие.

Esaulov Nikolay Nikolayevitch

Candidate of Science, Associate Professor, Department of English,
Vladimir State University
Russia, Vladimir

REVISITING PEDAGOGICAL HERITAGE OF THE ENLIGHTENMENT: 330 YARS AFTER JOHN LOCKE

Abstract. Using as source material some of John Locke's major works (along with those by other European Enlightenment figures) the author outlines the elements of the philosopher's gnoseological, ethical and educational heritage, which have remained relevant for 330 years since the Glorious Revolution of 1688-1689; the article also points out the topical issues concerning the interpretation of Locke's views by some 21st century scholars.

Key words: the Enlightenment, sensism, empiricism, gnoseology, education, ethical and educational heritage.

Почти весь XVII век стал для Англии «смутным временем», эпохой потрясений, переворотов и народных бедствий. Неудивительно, что все сословия в той или иной мере были заинтересованы в утверждении и закреплении ещё непрочного общественного согласия – компромисса, достигнутого в результате «славной революции» 1688-1689 гг. Направляя главный

удар против пережитков феодального средневековья – неравенства, словных предрассудков, религиозного фанатизма, суеверий, просветители рассматривали их – и любое социальное и моральное зло – как в конечном счёте результат незнания или «неразумия», чрезмерного доверия слепым, разрушительным силам страстей и нереальным, фантастическим вымыслам человеческого воображения. Тождество социальных, этических, а порой и эстетических категорий – характерная черта просветительского мышления.

Выдающиеся идеологи раннего английского Просвещения философы-сенсуалисты Гоббс, Локк и Шефтсбери испытывают социально-исторически обусловленное недоверие к свободе страстей и воображения, отождествляя её с фанатизмом, невежеством, социальным хаосом. При этом следует подчеркнуть, что эти опасения возникают у них скорее от признания той огромной роли, которую играют чувства («страсти») как движущая сила человеческого развития. Вслед за Ф. Бэконом и Т. Гоббсом Локк полагает, что единственными «врождёнными практическими (т.е. нравственными – *Н.Е.*) принципами» или началами в человеке являются «желание счастья (наибольшего наслаждения)» и «отвращение к несчастью (наибольшему страданию)» [16.1.69-72]. За неимением каких-либо иных начал, свобода влечений или страстей (*appetites*) могла бы привести к ниспровержению всякой морали. Основой нравственности может быть только страх «божьей кары» за грехи. Но человек не обладает врождённым «сознанием этой кары» (т.е. совестью – *Н.Е.*): люди «с одной и той же совестью» часто стремятся к противоположным целям.

Развивая эти положения, Локк утверждает что «моральное добро и зло – это только «согласие или несогласие произвольных действий человека с каким-либо законом», будь то «божественный», «гражданский» или «философский» закон. Моральность человеческих поступков определяется также их отношением к общественным нормам поведения – «мнению» (*opinion*) и «обычаю» (*custom*) [Ibid. 373-380]. Нормы морали человек усваивает извне с помощью «разума» (*reason*) [17.373].

Просветительское понятие «естественного» или «природного состояния» было рождено необходимостью обосновать права крепнущего третьего сословия. Философское понятие единой «человеческой природы» служило социально-политическим целям. В своих двух трактатах о государственном правлении [17, 18] Локк, полемизируя с Робертом Филмером и другими апологетами абсолютной монархии, доказывал, что «человек

рождается свободным», ибо «все люди обладают общей природой (чувствами и способностями) и «должны пользоваться равными правами и привилегиями» [18.263]. «Естественное», нецивилизованное состояние – это состояние равенства и «полной свободы действовать и распоряжаться своим имуществом и личностью» в пределах «закона природы», т.е. «разума», согласно которому равные и независимые индивидуумы не должны причинять вреда друг другу [17. 339-341].

В области этики просветители понимают свободу как способность человека управлять своими страстями. Говоря в своём главном философском труде «Опыт о человеческом разумении», что «беспокойство желания (uneasiness) определяет волю», характеризуя счастье как «наибольшее наслаждение» [16.1.251-252], сенсуалист Локк вместе с тем считает, что «той осью, вокруг которой вращается свобода разумных существ» является способность временно прекратить удовлетворение желаний, не дать им определять действия человека, пока он «должным образом не рассмотрел добро и зло, проистекающие от них» [Ibid., 265-266; 4.1.317]. Всё это вполне согласуется с вышеизложенным пониманием «закона природы» как тождественного понятию «разума».

С одной стороны, европейскому Просвещению свойственно полагать, что общество, культура развивают и смягчают человеческие нравы. Отсюда Локк в третьей главе первой книги «Опыта», постулируя отсутствие в человеке врождённых «практических», т.е. нравственных принципов, в качестве доказательства неоднократно описывает ужасающие с точки зрения европейцев обычаи некоторых «отдалённых» племён и народов [16.1.69-72]. В последние десятилетия XVIII века Э. Гиббон, вслед за Локком, в своём знаменитом труде противопоставляет праздность, лень и беспечность варваров «цивилизованному состоянию», в котором «растут и развиваются все человеческие способности» [14.1.358]. С другой, отталкиваясь от пороков цивилизации, в первом трактате о государственном правлении Локк парадоксально использует пример перуанского дикаря-людоеда для выпада против абсолютизма, религиозного фанатизма и социальных условностей, закрепляющих в «обычае» то, что начато «пороком» и «хитростью». Локк подчёркивает, что многое в религии, нравах и государственном правлении цивилизованных народов ничем не отличается от людоедства перуанцев. Поэтому людям скорее могут дать правила не города и дворцы, (в которых те, кто называет себя цивилизованными и «разумными», «из кожи лезут», следуя «авторитетному примеру»), а леса и

рощи, чьи «неразумные», «неучёные» обитатели «следуют природе» [18.255].

Именно «неразумие», моральная «испорченность» и «злоба» выродившихся людей нарушают гармонию первоначальной «естественной общности» (natural community) [17.372, 413]. Это приводит к необходимости путём договора основать «гражданское общество», которому его члены передают свои «естественное право» защиты своей жизни, имущества, и наказания тех, кто «нарушает закон природы». В таком обществе недостатки «естественного состояния» были бы устранены созданием «разумной власти», которой каждый член общества мог бы пожаловаться на понесённый ущерб.

Абсолютная монархия, считает Локк, несовместима с гражданским обществом, потому что «абсолютные монархи – всего лишь люди»; такое государственное устройство, при котором «один человек свободен сам судить себя», и может делать со своими подданными всё, что пожелает, не лучше, а хуже «естественного состояния», в котором люди «не подчиняются несправедливой воле другого». Локк постулирует суверенитет (supreme power), «естественное право» народа (the people) в борьбе с исполнительными органами и монархом, нарушающими законы; он полагает, что «государь создан для общества, а не наоборот, и если народ «страдает» и подвергается «произволу», неизбежна новая революция. Когда злоупотребления монарха «затрагивают большинство народа», можно пренебречь традиционной неприкосновенностью его особы. Судить о том, законны ли действия «государя» или законодательных органов, должен народ (The people shall be judge) [Ibid., 389-390, 427-436; 462-463, 471, 483].

В системе идей английского Просвещения критика деспотизма изначально связана с осуждением войн и разоблачением ложного героизма монархов-завоевателей. Споря с апологетами абсолютной монархии, Локк, например, заявляет, что завоевание столь же далеко от создания государственной власти, как снос старого дома от постройки нового на его месте. В глазах Локка абсолютный монарх-завоеватель, заявляющий, что его власть законна, «подобен грабителю: заставившему с ножом у горла подписать документ, передающий ему право на имущество жертвы: «ущерб и преступление» не меняются от того, совершает ли их обладатель короны или какой-нибудь «мелкий злодей» (petty villain). Единственное различие в том, что «великие» грабители наказывают малых, а сами в награду за свои

преступления получают лавры и почести, потому что «слишком велики для слабых рук правосудия в этом мире» [17. 443-444].

Во второй половине XVIII века молодой Э. Берк, аббат Реналь и Руссо развивают указанные идеи Локка. В «Защите естественного общества» (1756) Берк обличает бесчеловечное социальное устройство: «Человек превращается в животное ... Вот почему Локк сказал, что такое правление хуже анархии» [12.1.39-40]. Однако, в отличие от Берка, ставшего в конце концов идеологом консерватизма, Руссо, споря в «Общественном договоре» с Аристотелем, Гроцием и Гоббсом, опирается на локковскую идею народоправства и заявляет, что суверенитет народа неотчуждаем, ибо существует только как исполнение «общей воли» [22.432-434]. Духом локковских идей проникнуты романы «Новая Элоиза» и «Эмиль». В последнем Руссо, предсказывая «близкий конец великих европейских монархий», доводит естественноправовую теорию до логического конца: «Всё, что люди создали, они могут уничтожить... природа не делает людей ни государями, ни богатыми, ни знатными» [24.215]. Т. Реналь осуждает бесчеловечную эксплуатацию индусов Ост-Индской кампанией и призывает их «сорвать цепи» рабской зависимости [21.2.77-79].

Важные последствия для духовного самосознания просветителей имела сенсуалистическая гносеология Локка, перевернувшая средневековые представления о внутреннем мире человека. Единственным надёжным источником связи с реальностью Локк считает не деятельность метафизического «божественного интеллекта», а ощущения, «простые идеи» [16.1.130-135]. В отличие от Декарта и Мальбранша, он рассматривает мышление не как «сущность души», а «всего лишь одно из её действий» (Ibid., 230). Не имманентная субстанция, а «простые идеи» составляют человеческое «я», личность [Ibid., 333-339]. Определяя, что такое личность, Локк подчёркивает скорее её душевные состояния, изменчивость, текучесть, а не застывшую индивидуальность.

Локковские определения знания и истины ещё больше переносят упор вовнутрь человеческого сознания: он называет знание «восприятием согласия или несогласия двух идей» [14.2.75], а истину считает ничем иным, как «соединением или разъединением знаков, сообразно соответствию или несоответствию вещей, обозначаемых ими» [Ibid., 144]. Из всех видов знания «наиболее ясным и достоверным» Локк полагает непосредственное (интуитивное), являющееся основой всякого человеческого по-

знания [Ibid., 78-79]. В итоге он, не становясь соллипсистом, акцентирует важную роль самого познающего субъекта.

Недооценка упоминавшихся выше общественно-исторических причин просветительского недоверия к потенциальной деструктивности человеческих «страстей» ощущается в статье А.Н. Садриевой [5], предпринявшей попытку прочесть трактат Локка «Мысли о воспитании» сквозь призму постмодернистского аппарата М. Фуко и Ж.-Ф. Лиотара [1]. Её утверждение, что «для просветителя человек прежде всего разумен» следует уточнить: для просветителя, например для Локка, человек прежде всего должен быть разумен (прожив бóльшую часть своей жизни в Англии XVII века, Локк прекрасно понимает, насколько относительна и труднодостижима такая цель). Отсюда диалектика этико-педагогических воззрений Локка, пронизывающая весь его трактат. А.Н. Садриева понимает её как противоречие Локка самому себе. С одной стороны, просветители действительно считали, что «мир можно и нужно изменить к лучшему» и с этим связан их «глубокий интерес к вопросам воспитания личности» [9.171]. Однако с точки зрения А.Н. Садриевой, опирающуюся на монографию М. Фуко «Надзирать и наказывать», «педагогические нарративы формирования субъекта», созданные Локком и Руссо, сводятся к стандартизации и регламентации: «нормальное становится принципом принуждения в обучении». Отказ Локка от физических наказаний ученика, замену порки и битья неодобрением взрослых, апелляцией к чувству стыда у ребёнка оценивается как «ещё более изошрённую система наказаний» (согласно работе Ж.-Ф. Лиотара «Феноменология»). В этом же духе звучит вывод, что «именно система постепенно усложняющихся упражнений позволяет Локку воспитать в ребёнке собственного надзирателя» [Там же, 171, 181-184].

Кроме того, несмотря на огромный авторитет позднего немецкого просветителя И. Канта, мерять широчайшее и многоликое европейское Просвещение одним аршином его статьи «Ответ на вопрос: Что такое Просвещение?» (1784), как это делает А.Н. Садриева, малопродуктивно. Напротив, историзм В.М. Карева позволяет ему прийти к чрезвычайно важному, на наш взгляд, выводу о том, что «именно отрицание врождённых идей и апелляция к опыту делали возможной постановку вопроса о решающей роли воспитания в формировании человеческой личности и о значении среды в процессе воспитания» [3].

Своевременным вкладом в отечественную «локкиану» XXI века стало диссертационное исследование Л.В. Михайловой [8]. Действительно, важные открытия Локка в сфере познания человеческой личности делают его этико-педагогическое наследие чрезвычайно актуальным. В нём можно найти опору при поисках решения таких проблем как специфика становления индивидуальности учащихся, личность как реальный субъект собственных форм жизнедеятельности, особенности формирования творческой личности и многое другое. Локковская концепция семейной педагогики по-прежнему современна, ведь именно в семье кажется реально достижимым идеал Локка – ребёнок должен расти счастливым.

Ещё более своевременной и перспективной представляется работа Л. А. Гурьевской [2] о связи морально-ценностных и познавательных оснований философского наследия Локка, её тезис о внутреннем системном единстве и богатом эвристическом потенциале учения великого английского просветителя и его по-прежнему современных гуманистических идеалах свободы и социальной справедливости. В применении к Локку уместны и достаточно ёмки термины К. Ю. Милованова «эмпирическая психология» и «деятельностная выработка характера [7.20-22].

Данная статья не претендует на исчерпывающую оценку огромного наследия Локка. Однако тому, кто когда-либо читал в оригинале главные его сочинения, невольно вспоминаются строчки из работы «последнего русского философа» А.Ф. Лосева «Самое самó» о «великих памятниках всемирно-человеческой мысли и философии»: «Не будем смотреть на них свысока, находя в них нечто отжившее, умершее ... Никакая философская идея, вообще говоря, не умирает... Все великие идеи продолжают жить вечно, в прямом или косвенном смысле» [6]. Можно, конечно, как С.А. Садриева, писать о Локке, что «он не исследовал собственную, либо чужую практику, ... он формулировал максимы и искал примеры для их подтверждения» [9.176]. Но так может говорить только тот, кому чужд историзм, кто не читал в оригинале Джона Локка, его современников и продолжателей. Когда философ в «Опыте о человеческом разумении», обращаясь к читателю, называет себя «чернорабочим» или «подсобником» (*under-labourer*), он не кривит душой: великое Локк действительно считал уделом Бойля, Сиднэма, Гюйгенса и «несравненного Ньютона», а себе оставлял «убрать часть мусора, мешающего двигаться к знанию» [16.1.VI-XI].

Отметим, что в распространённом русском переводе названия трактата «Мысли о воспитании» [Some thoughts concerning education] частично обедняется семантика существительного-термина education, которое в романских языках - и волею судьбы в английском - означает не только «воспитание», но и «обучение, образование» (о его начальной стадии также говорится в трактате); кроме того, опущен детерминатор some, что, по мнению Р. Мэнкина, указывает на «незавершённость», неполноту трактата [20.387] в сравнении с «Опытом». Этот автор, в противоположность А.Н. Садриевой, справедливо подчёркивает, что трактат «созревал в течение долгого периода времени», когда Локк практиковал медицину, был домашним учителем, наставником, воспитателем [Ibid. 390]. Принято говорить о том, что Локк ставит физическое воспитание на первое место, нравственное на второе, а умственное на последнее. На наш взгляд, это не совсем так. Да, трактат открывается английским переводом античного изречения «в здоровом теле здоровый дух». Да, в том же параграфе первом Локк – просветитель, враг мистики и схоластики – чётко заявляет, что «счастье или несчастье человека в основном является делом его собственных рук», «девять десятых людей ... являются тем, что они есть, - добрыми или злыми, полезными или бесполезными – благодаря своему воспитанию. Именно оно и создаёт большие различия между людьми» [19.6; 5.411]. Однако важнее не этот лаконичный тезис, а то, что за ним следует: «Незначительные или почти незаметные впечатления, производимые на нашу нежную организацию в детстве, имеют очень важные и длительные последствия» (Ibid.;там же).

Это предложение, равно как и многое другое в трактате, свидетельствует о том, насколько глубоко и остро Локк сознавал неизбежные трудности воспитания. Недаром во втором параграфе он пишет о том, что «должно заботиться о внутренней стороне человека (the inside)», хотя приходится «не оставлять без внимания и брэнную оболочку (the clay-cottage)» [19.8; там же]. Иначе говоря, душа ребёнка, его сознание – истинная цель Локка, но как философ-материалист он понимает, что путь к воспитанию личности лежит через диалектическое единство физического и духовного. Педагогическая диалектика Локка относительно физического воспитания носит явно демократический характер: философ завершает третий параграф ненавистным ему словом «правило»: «...джентльмены должны закалять своих детей так же, как это делают честные фермеры и зажиточные йомены» [19.8;5.412].

Закалка детей, умеренность в питании, воздержанность в приёме лекарств подробно изложены Локком в §§5-30. Подчеркнём, однако, что, предупреждая матерей в §21 против «баловства и изнеженности (cockering and tenderness, humouring and cockering)» в отношении к детям, он добавляет, что сон – исключение: «только в этом» нужно полностью идти им навстречу, при условии, что они будут ложиться спать рано [19.20-21]. В §§31-34 и далее Локк резюмирует своё кредо относительно воспитания души или духа: тело тем крепче, чем больше оно способно переносить лишения, «точно так же обстоит и с душой (the mind). Великий принцип и основа всякой добродетели и достоинства заключаются в том, чтобы человек был способен отказываться от своих желаний, поступать вопреки своим склонностям и следовать исключительно тому, что указывает разум...». Совершаемая слишком любящими родителями «большая ошибка» состоит в том, что они упускают момент, когда нужно «сделать душу ребёнка послушной дисциплине и разуму», когда она ещё «нежна и гибка» [19.27-29; 5.431].

Парадоксальность методики Локка в том, что чем моложе ребёнок, тем строже воспитатель (§41-46): на полюсе раннего детства «благоговение, страх, почтительность» (awe, fear, respect), на полюсе взросления любовь и дружба: «если детей держать в строгости с самого начала, то, пока они дети, они будут послушны и будут спокойно подчиняться строгостям, как будто никогда не знали другого обращения... Страх и почтительность должны дать вам первую власть над их душами, а любовь и дружба должны закрепить ее». Именно благодаря почтительности, закреплённой в раннем возрасте (а не «побоям, брани и другим унижительным наказаниям» в более позднем), станет возможным воздействовать на детей. Равно губительны как потворство своеволию и капризам ребёнка, пичканье его сладостями, задабривание, так и излишняя строгость, насилие, битьё, порка [19.32-36; 5.438-44]. Особенно следует избегать поощрений за конкретные действия, которые ребёнок совершил только с целью добиться их (а не потому, что не по своему желанию или из уважения и любви родителей.. Необходимо заменить боль и удовольствия могучими стимулами, имя которым «честь» (esteem) и «позор» (disgrace). Альтернативы нет, так как «рабская дисциплина создаёт рабский характер» [19.38].

Ценнейшим представляется настояние Локка в §63 на том, чтобы детям предоставлялась «полная свобода» «в их невинных дурачествах, играх и детских шалостях» (если они совместимы с уважением к окружающим)

[19.44; 5.449]. Не заставляя их заучивать «правила», которые они не понимают, а показывая, что и как следует делать, лучше всего конкретным, особенно своим примером (см. выше). Следует внимательно наблюдать за детьми, изучая, что наиболее всего подходит каждому. Родителям нужно помнить, что только глубокое уважение к сыну может обеспечить им его уважение. Не принуждение к выполнению «задания», а превращение учения в игру – таков путь к успеху. В обучении особенно нужно избегать «страстной брани» (*passionate chiding*); детям важно научиться отличать страсть от разума [19.50-63; 5.460-469]. Гувернёр и родители выиграют, если будут руководиться не только строгостью (*severity*), но и лаской, любовью (*ways of tenderness and affection*). Вместе с тем, детям свойственна любовь не только к свободе, но и к власти (*dominion*), власти над вещами и людьми, это «любовь к власти и господству», чему потакать ни в коем случае нельзя. Проявляется это с младенчества, когда ребёнок, ещё не умея говорить, плачем и криком заставляет окружающих выполнять свою волю. Локк подчёркивает, что ребёнок имеет право на удовлетворение своих естественных потребностей, но не капризов [19.91-97; 5.496-500]. Руссо во второй книге «Эмилия» замечает: «Когда ребёнок плачет, я к нему не бегу, я бегу, когда он замолчит» [24.54]. Другой пример пересечения с парадоксальной диалектикой Локка находим в шестой части романа «Юлия, или Новая Элоиза», когда подруга восхищается «разумным эпикуреизмом» Юлии: «воздерживаться, чтобы наслаждаться – вот твоя философия» [23.662]. Добавим только, что на наш взгляд, в этом – всё европейское Просвещение, и лучшее из того, что оно завещает нам.

Список литературы

1. Грицанов А. А. Лиотар; Фуко // Постмодернизм. Энциклопедия. Сост. и научн. ред. А. А. Грицанов, М. А. Можейко. Минск: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2001. – 1040 с. - С. 420-422; 894-909.

2. Гурьевская Л.А. Познание и нравственность в философии Джона Локка. Автореф. дис. канд. философ. наук: 09.00.03. Москва – 2006: <http://cheloveknauka.com/poznanie-i-nravstvennost-v-filosofii-dzhona-lokka> (дата обращения: 07.02.2019).

3. Карев В.М. «Джон Локк» // Российская педагогическая энциклопедия. В 2-х. т. Гл. ред. В.В. Давыдов. Т.1, 1993, с. 527: <http://www.dates.gnpbu.ru/2-7/Lock/lock.html> (дата обращения: 12.02.2019).

4. Локк Дж. Сочинения в 3-х т. Т. 1. «Опыт о человеческом разумении». Книги 1-3. /Ред.: И.С. Нарский, А.Л. Субботин; Пер. с англ. А.Н. Савина. М.: Мысль, 1985 – 621с. (Филос. наследие. Т. 93) ; Т. 2. «Опыт о человеческом разумении». Книга 4 и др. сочинения. /Пер. с англ.: Редкол.: М.Б. Митин (пред.) и др. – М.: Мысль, 1985. – 560 с. (Филос. наследие) Ред. и составитель второго тома И.С. Нарский. Пер. с англ. Ю.М. Давидсона, Г.А. Резниковской, А.Н. Савина, А.А. Френкина, В.Л. Юхта.

5. Локк Дж. Мысли о воспитании (1691)... что изучать джентльмену. (1703) // Локк Дж. Сочинения. В 3-х Т. Т.3 – М.: «Мысль», 1988 – 668 с. – (Философ. наследие. Т.103) – С.407-614.: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000460/st000.shtml> (дата обращения: 10.02.2019).

6. Лосев А.Ф. Сámое самó. //А.Ф. Лосев. Миф – Число – Сущность/Сост. А. А. Тахо-Годи. Общ. ред. А. А. Тахо-Годи и И. И. Маханькова. – М.: Мысль, 1994. – 994 с. – С. 384.

7. Милованов К.Ю. Социально-философская доктрина и педагогические взгляды Джона Локка // Проблемы современного образования. 2017 №4, С.18-25: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-filosofskaya-doktrina-i-pedagogicheskie-vzglyady-dzhona-lokka> (дата обращения: 10.12.2019).

8. Михайлова Л.В. Просветительно-педагогическое наследие Джона Локка: личность, опыт, идеи, современное значение: Автореф. дис. канд. педагог. наук : 13.00.01. Чебоксары, 2002: <http://www.dissercat.com/content/prosvetitelno-pedagogicheskoe-nasledie-dzhona-lokka-lichnost-opyt-idei-sovremennoe-znachenie> (дата обращения: 16.02.2019).

9. Садриева А.Н. Педагогический трактат Джона Локка «Мысли о воспитании» в контексте феноменологии становления субъекта Нового времени // Историко-педагогический журнал, №1, 2016. С.170-190: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-traktat-dzh-lokka-mysli-o-vospitanii-v-kontekste-fenomenologii-stanovleniya-subekta-novogo-vremeni> (дата обращения: 08.02.2019).

10. Томсинов В.А. «Славная революция» 1688-1689 годов в Англии и Билль о правах : учеб. пособие. М.: Зерцало, 2015. – 256 с.

11. Ходжаназаров А.К. Джон Локк о поощрении и наказании // Вестник Такжикского государственного университета права, бизнеса и политики. Серия общественных наук. 2014. С.271-276: <https://cyberleninka.ru/article/v/dzhon-lokk-o-pooschrenii-i-nakazanii-1> (дата обращения: 15.02.2019)

12. Burke E. Works. In 16 vols. London: Printed for F. and C. Rivington, 1826 – 1827.

13. Cooper A. A., Earl of Shaftesbury. Characteristicks of Men, Manners, Opinions, Times. In 3 vols. London: s.n., 1757.

14. Hobbes T. Leviathan. London – New York: Dent and Dutton, 1943. - 392 p.

15. Gibbon E. The History of the Decline and Fall of the Roman Empire. In 12 vols. London: s.n., 1791-1792.

16. Locke, J. An essay concerning human understanding. In 2 vols. Edinburgh, 1819.

17. Locke J. Of civil government // Locke J. Works. In 10 vols. L.: J. Johnson, 1801. Vol. 5. Pp. 338 – 483.

18. Locke J. Of government // Locke J. Works. In 10 vols.. L.: J. Johnson, 1801. Vol. 5, pp.210-337.

19. Locke J. Some thoughts concerning education // Locke J. L.: J. Johnson, 1801. Vol. 9, pp.3-205.

20. Mankin R. Locke's Education of the Personality // Études anglaises 2005 #4 (Tome 58), pp. 387-401: <https://www.cairn.info/revue-etudes-anglaises-2005-4-page-387.htm> (дата обращения: 06.02.2019).

21. Raynal G.T. Histoire philosophique et politique des établissements et du commerce des européens dans les deux Indes. t.1-10. Geneve: Pellet, 1783.

22. Rousseau J.J. Du contrat social ou principes du droit politique. // Rousseau J.-J. Oeuvres complètes. t. 1-3. Paris: Gallimard, 1964. t.3, pp.281-468.

23. Rousseau J.J. Julie, ou la Nouvelle Héloïse//Oeuvres complètes en 3 vols. V.2. Paris: Gallimard, 1961. p.662.

24. Rousseau J.-J. Émile ou de l'éducation. Paris: s.n., s.a.. 592 p.

25. Uzgalis W. John Locke // Stanford Encyclopedia of Philosophy. 2001 – 2018: <https://plato.stanford.edu/entries/locke/index.html#return-influence> (дата обращения: 05.02.2019).

26. Uzgalis W. The Influence of John Locke's Works // Stanford Encyclopedia of Philosophy. 2018: <https://plato.stanford.edu/entries/locke/influence.html> (дата обращения 06.02.2019).

Овчинников Анатолий Владимирович

заместитель заведующего Лабораторией истории педагогики и образования
Федерального государственного бюджетного научного учреждения
«Институт стратегии развития образования» Российской академии образования
г. Москва, РФ

**ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННЫЕ ОТНОШЕНИЯ
В ИСТОРИИ РОССИЙСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ. ВЗГЛЯД
А. А. КИЗЕВЕТТЕРА**

Аннотация. В статье анализируются взгляды на генезис взаимоотношений российского государства и общества в вопросах просвещения известного отечественного историка, депутата Государственной думы второго созыва от партии кадетов А. А. Кизеветтера – ученика и последователя В. О. Ключевского и П. Н. Милюкова, одного из ярких представителей отечественной исторической науки и либерального общественного дискурса в России конца XIX - первой трети XX века, завершившего свой жизненный путь в эмиграции. Автор подчеркивает национальное своеобразие этого процесса, в частности, повышенное внимание представителей российского промышленного сообщества к вопросам обустройства школьного образования в стране.

Ключевые слова: А. А. Кизеветтер, история образования в России, взгляды государства и общества на развитие просвещения в России, неофициальные проекты развития образования в России, источниковедческие проблемы истории образования, либеральные концепции истории отечественной педагогической мысли.

Ovchinnikov Anatoly Vladimirovich

Vice-President of The History and Education Laboratory of the Federal Budget
Scientific Institution of State Institute for Strategic Education Development under
Russian Academy of Education
Moscow, Russia

**STATE AND SOCIAL RELATIONS IN THE HISTORY OF RUSSIAN
EDUCATION. A. KIESEWETTER'S VIEW**

Abstract. The article analyses the views of A. Kiesewetter on the genesis of relations between Russian state and society concerning education. The author shows national uniqueness of the process underlying the importance attached by industrial society to school education.

Key words: *A. Kiesewetter, history of education in Russia, society and state views on education development, informal projects of Russian education development, reference issues of history of Russian education, liberal concepts of education*

«Контур новой школы и модели ее взаимодействия с другими социальными институтами пока недостаточно ясен. Но я уверен: школе предстоит стать гуманной, «теплой» для ребенка и при этом открытой к диалогу и сотрудничеству со всеми социальными институтами общества; она научится организовывать педагогический процесс с ориентацией на интересы и потребности, как ребенка, так и общества, в котором он живет; она станет беречь интимность семейных отношений и поймет, что педагог может объяснять, рекомендовать, советовать, но никогда не навязывать родителям готовых решений...»

Ф. А. Фрадкин

Эти слова замечательного педагога и ученого сложного и противоречивого XX столетия Феликса Ароновича Фрадкина содержат, пожалуй, всю суть идейных исканий многих ученых, посвятивших свое творчество или его часть социальным проблемам истории отечественной школы и педагогической мысли. Многие из высказанных идей еще предстоит осмыслить современному педагогическому сообществу и воплотить в жизнь современной российской школы, вновь стоящей перед выбором путей своего дальнейшего развития.

Современная историко-педагогическая наука накопила огромный потенциал в изучении педагогических воззрений представителей различных наук, видных деятелей отечественной и зарубежной культуры. И это обстоятельство лишний раз подчеркивает важность историко-педагогического знания, его необходимость как источника формирования новых идей и концепций, направленных на развитие образования.

Тем не менее, остается еще немало имен, казалось бы широкоизвестных, идеи которых, посвященные вопросам развития отечественного просвещения еще не получили своей историко-педагогической интерпретации. К их числу принадлежит Александр Александрович Кизеветтер (1866-1933).

Этот человек был известным российским историком и политическим деятелем конца XIX - начала XX столетия – бурной, насыщенной многими противоречиями эпохи, в которую Россия выбирала путь своего дальней-

шего развития. В своих научных исследованиях он активно продвигал оригинальную историко-правовую концепцию развития российского государства и общества, подвергая скрупулезному, профессиональному анализу широкий круг нормативно-правового материала прошедших эпох. Строгое следование логике исторических источников, профессиональное и всестороннее их прочтение и интерпретация, были основными правилами научной деятельности А.А. Кизеветтера.

При этом он был далек от узконормативистской трактовки исторических источников, особенно законодательных актов, усматривая в них луч, освещающий взгляд историка на широкий социально-политический и культурный контекст рассматриваемой эпохи. Каждую из них он рассматривал в качестве неразрывной части исторического пути российской цивилизации. Продолжая развивать либеральный взгляд на генезис российской культуры и образования, заложенный в трудах В.О. Ключевского и П.Н. Милюкова, он последовательно анализировал роль государственной власти в социокультурном развитии России. В то же время А.А. Кизеветтер уделял большое внимание истории деятельности российской общественности и ее влияния на политическое и социально-экономическое развитие страны.

В своих трудах историк отдавал дань уважения своим идейным предшественникам – представителям российского либерализма начала XIX столетия. Знаменитой стала его публичная лекция «Из истории русского либерализма. Иван Петрович Пнин 1773-1805 гг.», прочитанная в 1904 году. В этом труде А.А. Кизеветтер дал глубокую, всестороннюю характеристику жизни и литературного творчества одного из первых либеральных мыслителей России, для которого вопросы народного просвещения, разумной организации народного быта были первоочередными относительно к России».

Вопросы истории педагогики и образования специально не входили в поле исследований историка. Между тем он посвятил им несколько произведений. Одной из таких работ, дающей наиболее полное представление об исторических воззрениях А.А. Кизеветтера на особенности развития народного просвещения в России, стал его труд «Школьные вопросы нашего времени в документах XVIII века».

Говоря современным языком, это произведение можно назвать и интегративным, и междисциплинарным, и культурологическим. Автор утверждает о том, что вся история народного просвещения в России, отра-

женная в современной ему историографии укладывается в простую схему противостояния власти и общества в организации школьного образования. При этом общество проявляет боязнь к школе государственной.

В силу этого обстоятельства историк полагает, что, модные поначалу идеи, высказанные известным русским филологом и историком А.И. Соболевским не вполне верны, а попытка ученого «доказать широкий разлив школьного образования в обществе Древней Руси потерпела полное фиаско» [1,103]. По мысли А.А. Кизеветтера, стоявшего за научность, твердо выверенную методологию исследования и интерпретацию исторических фактов, причина равнодушия российского народа к государственной политике в области просвещения скрывалась не столько в отсутствии, а сколько в своеобразии народных представлений о роли и значении просвещения.

На протяжении всей работы историк последовательно доказывает свою научную позицию. Тщательно отработав источники XVIII столетия, он показывает читателю, что российское общество отнюдь не стояло поодаль от пути развития просвещения в стране. Например, представители отечественного купеческого сообщества постоянно проявляли неподдельный интерес к развитию народного просвещения, осознавая его существенную роль в развитии коммерческой деятельности, и, в конечном итоге, в социально-экономическом развитии России и повышении благосостояния населения страны. «Исторические справки, наведенные без предвзятой мысли, писал А.А. Кизеветтер, покажут не раз, что идеи, пугающие многих мнимой новизной и отвлеченностью, не были всецело чужды сознанию русского общества старого времени и высказывались некогда людьми, совершенно далекими от отвлеченно-кабинетной деятельности, людьми жизни, рассудительными и трезвыми практиками» [1,105].

Деловые люди России были озабочены тем, что низкая грамотность населения часто порождала ошибки, которые сильно мешали ведению нормальной хозяйственной деятельности. Невежество русских купцов порождало простые орфографические ошибки, которые в коммерческой переписке приводили к серьезным экономическим потерям, как, впрочем, и отсутствие элементарных арифметических знаний. Последнее обстоятельство сильно затрудняло счетоводство и бухгалтерию. И это позволяло иностранным купцам часто беззастенчиво обманывать отечественных производителей и торговцев, которые, в свою очередь, лишали себя и государственную казну значительных доходов, поступавших от внешнеэкономической деятельности.

Особо следует обратить внимание на то, что А.А. Кизеветтер, доказывая свои теоретические позиции, активно опирается как на источники, так и на историческую память. Например, говоря о том, что российское общество предпринимало активные попытки участвовать в выработке стратегии развития общего образования в стране, он приводит доказательные исторические факты. Одним из них стал обстоятельный обзор просветительских проектов Василия Васильевича Крестинина, который разрабатывал проекты развития народного просвещения в северном крае, привлекая к этой деятельности многих местных жителей, особенно тех, кто был заинтересован в развитии грамотности народа.

Подробно анализируя проект архангелогородского просветителя, историк отмечает, что любовь к просветительству для деловых людей Русского Севера было совсем не единичным явлением. Еще в середине XVIII века «архангелогородские граждане» принимали активное участие в работе местных археографических комиссий, требуя от власти доступа к документам с целью сохранения исторической памяти.

Получив хорошую общественную поддержку, В.В. Крестинин уверовал в свои силы, представил на суд власти проект введения всеобщего обучения и намеревался открыть большое число школ для обучения крестьянских детей.

Анализ проектов В.В. Крестинина по организации школьного обучения в России, проведенный А.А. Кизеветтером, представляет образец высокопрофессиональной исторической критики источника в контексте того исторического периода, в котором жил историк. Для него проект просветителя, идеи, заложенные в нем, лишь повод обратить внимание читателя на животрепещущие вопросы развития российской школы начала прошлого столетия.

Позитивно оценивая проекты общественности в области народного просвещения, созданные в прошлом, ученый, прежде всего, отмечал их жизненность и практичность: «школа создана для борьбы с неподготовленностью населения к восприятию образования, следовательно, элементы, наименее приблизившиеся к преследуемым школой идеалам, наиболее нуждаются в школьном влиянии, и выбрасывание их из школы было бы равносильно удалению из больницы пациента только потому, что болезнь его проявилась в наиболее опасной форме» [1, 115]. На рубеже XIX-XX веков, как отмечал историк, поменялось многое. «Теперь семья обязана поставить школе пациента особого типа, если она желает воспользоваться

услугами школы, а школа имеет право принять или отвергнуть этого пациента на основании своего собственного мерила» [1, 116].

В своей работе А.А. Кизеветтер наглядно демонстрировал прогрессивность педагогических воззрений российской общественности XVIII столетия на развитие отечественного образования. Он отмечал, что именно тогда была рождена мысль о том, чтобы образование было тесным образом связано с практикой жизни, а школа становилась весомым фактором общественного развития, иными словами – полноценным социальным институтом. И эта идея вдохновляла многих представителей российского общества разрабатывать и реализовывать проекты развития общественного образования.

Уже в первых общественных проектах развития школьного дела в стране говорилось о том, что деятельность гимназий не должна ограничиваться одним лишь обучением. Учебное заведение должно становиться весомым элементом, используя сегодняшнюю терминологию, образовательного пространства, способствуя тем самым постоянному воспитанию и социализации учащихся.

Подводя итоги анализа образовательного проекта В.В. Крестинина, А.А. Кизеветтер характеризует его как переходный между профессионально-ориентированными проектами Петровской эпохи и общеобразовательными эпохи Екатерины Второй. Он не предполагал крутой ломки системы образования, как это намечалось правительственными проектами.

Выводы историка, сделанные на основе детально проанализированного проекта В.В. Крестинина, сводились к тому, что не следует говорить об отсталости или прогрессивности общественных проектов по их отношению к государственному законодательству и образовательной политике.

И, пожалуй, главный вывод известного отечественного историка, состоит в том, что многие идеи общественных проектов в области реформирования отечественного образования во многом обгоняли свое время и находили реализацию в решениях государственной власти спустя определенное, часто очень длительное время.

Будучи представителем либеральных политических взглядов, историк последовательно отстаивал взвешенный, объективный взгляд на историю родной страны. Ниву российского просвещения он видел ареной сотрудничества власти и общества во имя процветания родной страны, а не ради удовлетворения сиюминутных идей, которые со временем станут лишь предметом для извлечения исторических уроков.

Список литературы

1. Кизеветтер А.А. Исторические очерки: Из истории политических идей. Школа и просвещение. Русский город в XVIII столетии. Из истории России в XIX столетии. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2006. (Серия «Университетская библиотека Александра Погорельского») – 448 с.

2. Сараева Е.Л. Оценка российскими либералами правительственного курса 80-х гг. XIX в. и позиции земства // Ярославский педагогический вестник. 2016. №5. С.323-328.

3. Фрадкин Ф.А. Школа в системе социализирующих факторов // Педагогика. 1995 № 2. С.79-83.

Фролова Марина Инсафовна

начальник Управления по работе с муниципальными учреждениями
образования администрации г. Владивостока
кандидат социологических наук, г. Владивосток, Россия

ПОНИМАНИЕ ОФИЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В РОССИИ СЕРЕДИНЫ XIX-НАЧАЛА XX ВВ. В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА

Аннотация. Показана связь явлений, формирующих в историко-педагогическом знании понятие официальной педагогики и проблемы реализации нормативно-правовых актов в начальном и гимназическом образовании России XIX – начала XX вв. Представлен анализ основных работ, авторы которых по разному интерпретируют термин «официальная педагогика». Поставлена проблема реализации образовательного законодательства как части официальной педагогики.

Ключевые слова: история образования в России XIX века, официальная педагогика, реализация школьного законодательства в истории общего образования, взаимоотношения государства и общества в вопросах общего образования.

Frolova Marina Insafovna
**Head of the Department for Municipal Education Institutions Management
of Vladivostok Administration
Vladivostok, Russia**

**UNDERSTANDING OFICIAL RUSSIAN PEDAGOGICS
IN THE MIDDLE OF THE 19TH AND AT THE BEGINNING
OF THE 20TH CENTURY IN THE CONTEXT OF EDUCATION
LAW EMOLEMENTATION**

Abstract. The article shows how the concept of official pedagogics is formed and how education laws were implemented in primary and secondary education in Russia of the 19 – 20th centuries. It provides various interpretations of official pedagogics. It defines the problem of implementation of education law as a part of official pedagogics.

Key words: history of Russian education in the 19th century, official pedagogics, implementation of education law, society and state on educational issues.

Проблема терминологии на протяжении многих лет является одной из актуальных в историко-педагогическом знании, в котором возможны риски переноса современного понимания того или иного явления, процесса и наоборот.

В современной историко-педагогической науке привычным стал термин «официальная педагогика». Его использование в отечественной историографии имеет более чем столетние традиции и детально представлена в историко-педагогическом знании, как в общеметодологическом аспекте, так и при изучении частных проблем, например, истории отечественного воспитания [10, с. 24].

На качественное своеобразие официальной педагогики одним из первых обратил внимание П. Ф. Каптерев. Он разделил педагогику на государственную и общественную, раскрыв в историко-педагогическом контексте их противоборство и взаимодействие. С этого момента официальная и общественная педагогика стали рассматриваться в историографии преимущественно с позиции противостояния.

Одновременно с П. Ф. Каптеревым педагог А. А. Велский (наст. имя – А. А. Великопольский) также стал употреблять этот термин. Он подчеркивал, что школа не может находиться вне политики, а педагоги и особенно руководство учебных заведений являются ее проводниками [3].

В 50-80-е гг. XX в. это термин стали употреблять и ведущие представители историко-педагогической науки, например, В.З. Смирнов [17]. Он часто встречается в современных учебниках по педагогике и некоторых работах по теории воспитания. В начале 2000-х гг. была защищена историко-педагогическая диссертация, предметом которой стала «официальная педагогика» [4].

Этот термин используется и при анализе частных вопросов истории образования и педагогической мысли. Например, в рамках макаренковедения наследие классика стало изучаться в русле взаимодействия двух «основных сил историко-педагогического процесса – официальной педагогики и общественно-педагогической инициативы». Становление и разработка наследия А. С. Макаренко исследовались как «блестящий пример этого взаимодействия, крайне противоречивого в своей сущности» [8, с.4].

Таким образом, к настоящему времени термин «официальная педагогика» занял практически главенствующее положение в отечественной историко-педагогической историографии.

В последние десятилетия историко-педагогическое знание пополняется новыми направлениями исследований и расширением, казалось-бы традиционных аспектов, таких, например, как законодательное регулирование в сфере общего образования. В работах последних лет заметно активизировался историко-педагогический анализ политических документов и нормативно-правовых актов России XIX – XX веков, регулировавших систему общего образования. Изучение этого исторического периода сегодня приобретает особое значение, поскольку именно в то время в России формировались и законодательно закреплялись отношения, зародившиеся в условиях начавшейся социокультурной модернизации, в том числе системы общего образования. Политико-правовая ситуация того времени была в чём-то похожа на процесс развития образовательного законодательства в нашей стране на рубеже XX – XXI веков.

Весомым вкладом в конкретно-историческое и историографическое понимание данного процесса, особенно проблемы взаимоотношения государства и общества в сфере общего образования на протяжении двух веков российской истории стала коллективная монография «Власть и общество в развитии общего образования в России (XIX – конец XX века)». Исходным посылом этого труда стало положение о том, что результаты историко-педагогического анализа «будут не совсем объективными, если продолжать рассматривать отношения власти и общества исключительно с пози-

ций противостояния» [14, с.4]. В методологическом плане эта идея позволяет более тонко, конкретно-исторически подходить к пониманию термина «официальная педагогика».

Развитие отечественной историографии в области образования показывает, что весьма затруднительно относить лучших представителей отечественной гуманитарной культуры к официальной педагогике или к общественной. Сложные переплетения государственных и общественных начал, их неразрывное влияние на пути развития общего образования в стране ученые показывают в процессе предметного анализа педагогической реальности прошлого [12].

Особенно это проявляется при историко-педагогической интерпретации многомерного процесса реализации школьного законодательства в области начального и гимназического образования в России середины XIX-начала XX вв. Этот процесс тонко чувствовали многие ученые и деятели народного просвещения той поры. Они оставили многочисленное наследие, актуальное для развития педагогической, художественной, правовой областей знания, положив, таким образом, начало осмысления проблемы реализации школьного законодательства не только как педагогического или правового явления, но и как явления, имеющего широкий историко-культурный контекст.

В период революционного переустройства России историки педагогики были вынуждены отойти от широкого, идеологически незашоренного изучения законодательных процессов в отечественной дореволюционной школе. В условиях строительства нового общества, основанного на совершенно иных ценностях, опыт прошлого представлялся излишним и ненужным. И только со второй половины 1950-х годов стал активизироваться исследовательский интерес к общественно-политическим процессам, проходившим в дореволюционной школе.

Например, в обобщающем фундаментальном труде по истории школы рассматриваемого периода «Очерках истории школы и педагогической мысли народов СССР: вторая половина XIX в.» начальное и среднее образование охарактеризовали Ш.И. Ганелин и Э.Д. Днепров [15]. В «Очерках истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX-начало XX вв.» [16] была представлена правительственная политика в сфере начального и гимназического образования, раскрыта общественная роль школы. В этих работах стали появляться фрагменты, посвященные анализу образовательного законодательства. Были введены в научный оборот прак-

тически все основные законодательные акты, касавшиеся развития системы образования. Правда их оценка продолжала носить общий характер как пример «официальной педагогики».

Что же касается историко-педагогического ракурса исследования феномена официальной педагогики, то следует обратить внимание на то обстоятельство, что многочисленные попытки нескольких поколений деятелей образования осмыслить неуловимое явление «духа», «образа жизни», атмосферы, «внутреннего распорядка», «уклада жизни», «организма» учреждения, его «воспитательной силы» показывают важность поставленной проблемы.

Современники констатировали неуловимость таких явлений, их мощную социальную силу и в то же время относительную независимость от целей и идеалов образования. Все многообразие исторических документов позволило в исследовании истории российской школы заключить, что определения «духа» школы в те годы не было дано. В силу этого изучение истории реализации школьного законодательства расширит сферу историко-педагогического знания, в частности, позволит постигнуть суть важнейшего феномена образовательной практики, привлекавшего внимание большого числа субъектов педагогического процесса, внесет посильный вклад в понимание педагогических практик (технологий) эффективного формирования личности в условиях гимназического образования в России середины XIX-начала XX вв. Это станет перспективным предметом историко-педагогических исследований, интегрированных, в определенной мере, с результатами исследований гражданских историков и специалистов в области истории государства и права, исследующих аналогичные проблемы в контексте юридических наук.

Изучение проблемы реализации школьного законодательства с учетом последних достижений в области методологии историко-педагогических исследований; не привлекаемых ранее в научный оборот исторических источников. Также это позволит ближе подойти к более ясному пониманию феномена официальной педагогики в историко-педагогическом пространстве конкретной эпохи, проследить историко-педагогическую преемственность в формировании правовых традиций «образа жизни» учебных заведений.

Сегодня важно осознать, что процесс реализации школьного законодательства, ставший частью не только «официальной педагогики», но и всего образовательного пространства, способствовал формированию и раз-

виту осознанных традиций, которые обеспечивали общественный авторитет образовательным учреждениям, уважение к нормам взаимоотношений участников образовательного процесса.

Все «мелочи» повседневной жизни учебных заведений строго обязательные и выполняемые, тщательно контролируемые, активно содействовали постепенному накоплению правовой культуры личности как фундаменту ее гражданственности. Интегрируя культурно-правовое наследие, закрепленное в таких традициях, система общего образования постепенно готовила молодое поколение к вхождению в правовое пространство, которое активно формировалось в процессе «Великих реформ» XIX столетия.

В последнее время заметно некоторое ослабление использования термина «официальная педагогика» в историко-педагогических исследованиях. В то же время стали появляться производные термины, например «официально-охранительная педагогика»[1].

Выражаем надежду, что данное состояние современной историографии свидетельствует отнюдь не об исчезновении этого понятия из поля историко-педагогического дискурса, а лишь о его наполнении новыми смыслами, актуальными для современного социального знания.

Список литературы

1. Бабаян, А.В. Официально-охранительная педагогика первой половины XIX века о воспитательной работе в учебных заведениях//Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2013. №5. С.2-20.

2. Ганелин, Ш.И. Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX в. / Ш.И.Ганелин – М.-Л.: Учпедгиз, 1950. – 275 с.

3. Велский, А.А. Записки педагога. Режим доступа: http://az.lib.ru/w/welikopolxskij_a_a/text_1909_zapiski_pedagoga_oldorfo.shtml [Дата обращения: 3 февраля 2019г.].

4. Газгиреева, Л. Х. Государственная (официальная) педагогика России XVII-XIX веков: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.Х Газгиреева Пятигор. гос. лингвист. ун-т. Пятигорск, 2006. 200 с.

5. Днепров, Э.Д. Современная реформа образования в России: исторические предпосылки, теоретические основания, этапы подготовки и реа-

лизации. Диссертация в виде науч. докл. на соиск. уч. степени д-ра пед. наук / Э.Д. Днепров – СПб., 1994. – 88 с.

6. Днепров, Э.Д. Четвертая школьная реформа в России / Э.Д. Днепров. – М.: Интер-пракс, 1994. – 248 с.

7. Днепров, Э.Д. Образование и политика: новейшая политическая история российского образования: в 2 т. / Э.Д. Днепров. М.: 2006 Т.1. 536 с. Т.2. 529 с.

8. Илалтдинова, Е.Ю. «Официальная педагогика» и общественно-педагогическая инициатива в истории освоения и разработки наследия А.С. Макаренко: 1939-середина 1970-х гг.: монография / Е.Ю.Илалтдинова. – Н.Новгород: ГОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет», 2010- 219 с.

9. Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М.Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.

10. Козлова, Г.Н. Воспитание в системе деятельности отечественной общеобразовательной средней школы. Дис... д-ра пед. наук. – Н. Новгород, 2005. 364 с.

11. Константинов, Н.А. Очерки по истории средней школы / Н. А. Константинов – М.: Учпедгиз, 1947. – 247 с.

12. Овчинников, А.В., Козлова, Г.Н., Бозиев, Р.С. Взаимоотношения власти и общества в сфере общего образования России второй половины XIX-начала XX вв. / А.В.Овчинников // Педагогика. 2016. №6. С.89-99.

13. Овчинников, А.В. Правовые аспекты модернизации российского образования. Ретроспектива для перспективы// Отечественная и зарубежная педагогика.2018. № 2.с.15-29

14. Овчинников, А.В., Козлова, Г.Н., Петухова, И.В. Власть и общество в развитии общего образования в России (XIX - XX века): монография / А.В. Овчинников – М.: ИНФРА-М, 2019 230 с.

15. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР: вторая половина XIX в. / Отв. ред. А.И.Пискунов. – М.: Педагогика, 1976. – 600 с.

16. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX-начало XX вв./ Отв. ред. Э.Д. Днепров. – М.: Педагогика, 1991. – 445 с.

17. Смирнов, В.З. Реформа начальной и средней школы в 60-е гг. XIX в. / В.З.Смирнов – М.: АПН РСФСР, 1954. – 310 с.

18. Школа России накануне и в период революции 1905-1907 гг.: сборник научных трудов под ред. Э.Д. Днепров и Б.К. Тебиева. – М.: Изд. АПН СССР, 1985. – 220 с.

Романова Людмила Александровна

доцент кафедры педагогики Педагогического института
Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых
кандидат педагогических наук, доцент
г. Владимир, Россия

ПРОБЛЕМА ОТБОРА ЦЕЛЕЙ И СРЕДСТВ ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ В.В. ЗЕНЬКОВСКОГО

Аннотация. В статье предпринята попытка анализа проблемы отбора целей и средств воспитания с позиции христианской антропологии, выступающей методологической основой педагогической концепции В. В. Зеньковского.

Ключевые слова: цель, средства воспитания, христианская антропология, педагогическая концепция В. В. Зеньковского.

Romanova Ludmila Alexandrovna

Associate Professor of the Department for Education
Pedagogical Institute of Vladimir State University named after Alexander
and Nickolay Stoletovs
Vladimir, Russia

EDUCATIONAL GOALS AND MEANS IN V. ZENKOVSKY'S PEDAGOGICAL CONCEPT

Abstract. The article analyses the issues of goals and means of education selection from Christian anthropology as a methodological basis of Zenkovsky's concept.

Key words: goals, means of education, Christian anthropology, pedagogical concept of Zenkovsky.

«Человек, – по словам Б.П. Вышеславцева, – самое интересное, удивительное и неисчерпаемое по разнообразию своих способностей создание. Свидетельством этой исключительности является, прежде всего, способность и усилие человека ... превосходить самого себя, ориентируясь на некий жизненный идеал, опосредованный ценностями культуры...» Сказан-

ное имеет непосредственное отношение к Феликсу Ароновичу Фрадкину, жизнь которого – живое свидетельство извечной устремленности человеческого духа к идеалам Истины, Добра и Красоты. Его уникальность как ученого в том, что наряду с научными изысканиями, параллельно с разработкой новых и развитием уже известных теорий, его ищущая, чуткая ко всякому настроению мысль формировала свое, цельное и оригинальное мировоззрение, свой взгляд на историю образования. Мы же, его ученики, через созданную им «Школу молодого ученого» приобщались к таинству научного творчества, а точнее – сотворчества. Спектр научных интересов Феликса Ароновича, общая культура и эрудиция как человека и ученого были столь широки, что каждый из его учеников смог реализовать себя в той сфере научных изысканий, в которой лежали его собственные интересы и способности. И всегда рядом с нами был наш Учитель и Друг. Он всегда был открыт к конструктивному диалогу не только на уровне со-знания, но и на уровне сердца. Эта открытость, даже какая-то по-детски чистая доверчивость души, делала его особенно уязвимым рядом с людьми, нравственно нечистоплотными. Но эта же открытость делала его особенно привлекательным для всех, кто близко знал Феликса Ароновича, прежде всего для его коллег и учеников. То, что многие из нас состоялись как ученые-исследователи, безусловно, заслуга Ф. А. Фрадкина. Для большинства людей, знавших Феликса Ароновича, он был и остается непререкаемым авторитетом в плане высочайшей внутренней культуры, образованности и порядочности.

Проблема отбора целей и средств воспитания является одной из наиболее актуальных для современной школы и педагогики, поскольку она имеет непосредственное отношение к историко-педагогическому обоснованию стратегии развития отечественного образования с аксиологических позиций. Но ее невозможно решить успешно, не принимая во внимание исторический опыт и многообразие существующих педагогических концепций. Концепция В.В. Зеньковского, выведенная из основ христианской антропологии, являет собой яркий пример непротиворечивого, целостного подхода к отбору целей и средств воспитания.

Современные представления о соотношении целей, средств и результатов деятельности, в том числе и педагогической, предполагает их взаимообусловленность и органическое единство, а также возможность взаимного перехода друг в друга. В этой связи хотелось бы сослаться на столь авторитетный источник как «Основы общей психологии» С.Л. Рубинштейн-

на, где автор, анализируя деятельность субъекта, указывает, что «поскольку конечная цель деятельности достигается в целом ряде действий, результат каждого из этих действий, будучи по отношению к конечной цели средством, является вместе с тем для данного частного действия целью» [5, С. 41].

В.В. Зеньковским цель понималась как субъективное побуждение, противостоящее объективности. Такая цель могла быть как целью человека, так и целью провиденциальной. В соответствии с этими представлениями цель человека может быть понята и как частная цель его непосредственной деятельности, и как абстрактный идеал, к которому человек стремится. Частные цели рассматриваются в этом случае как не имеющие автономного внутреннего смысла и истинности, а черпающие их из соответствующих более общих целей, носящих чаще всего аксиологический характер. Достижение частных целей никогда не исчерпывает содержания окончательных целей, а приводит каждый раз к созданию предмета или явления, которые находят свое оправдание и смысл в соответствующих более общих целях. Истиной целью могла быть только безусловно значимая, всеобщая и бесконечная по содержанию цель, которой, в конечном итоге, оказывалось раскрытие образа и подобия Божия в личности ребенка. Только в отношении к этой цели находят свой смысл и оправдание как частные (актуальные) цели, конкретизирующие общую и являющиеся, по сути, ее определяющими аспектами: раскрытие творческих способностей человека, развитие начала свободы, развитие связи с социальной средой [4, С. 104], так и всеобщие по содержанию цели. В конечном счете, именно человек оказывается «тем ради чего» и именно о человеке нельзя сказать «ради чего он сам» [1, С. 79].

Подход В.В. Зеньковского к проблеме целеполагания предвосхищает многие поиски современных исследователей в области целеполагания. Аксиологическая ориентация данного подхода, прежде всего выражающаяся в признании человека самоценностью высшего порядка, позволяет решать столь важную для обоснования стратегии развития отечественного образования задачу как приобщение подрастающего поколения к системе духовных ценностей, имеющих непреходящее значение.

Как мы уже отмечали выше, цель человеческой деятельности, в том числе и педагогической, становится конкретно-достижимой целью, а не абстрактным идеалом, только соединяясь со средствами реализации. При этом не допустима как фетишизация цели, ведущая к оправданию любых

средств, так и фетишизация средств, которые, обладая известной самостоятельностью, могут изменить процесс движения к намеченной цели. Избегать подобной абсолютизации как целей, так и средств педагогической деятельности помогают принципы, основоположения, обуславливающие особенности взаимодействия цели и средства ее достижения в теории и практике учебно-воспитательного процесса [2, С. 222]. В структуре педагогического процесса принципы выступают в качестве связующего звена в цепочке «цель – средства – результат». Они интерпретируют цель, обеспечивают ее соединимость со средствами реализации, тогда как непосредственный прямой переход от цели к средствам обедняет педагогический процесс, лишает его единой направленности, целостности. Поэтому лишь обусловленность отбора средств основополагающими принципами обеспечивает достижимость результата, наиболее адекватного поставленной цели, как актуальной для данного возрастного периода или этапа педагогической деятельности, так и общезначимой.

Основополагающие принципы концепции В.В. Зеньковского не только определяют логику построения воспитательного процесса и управления им, но и выступают в качестве критериев оценки результатов педагогической деятельности, а также, что для нас особенно важно, обуславливают выбор целей и средств духовного воспитания личности, то есть выполняют функцию критериев их отбора и определяют границы варибельности средств, за пределами которых идет уже разрушение цели. Поскольку, как показывает практика, цель всегда концептуально обусловлена, то внедрение цели, значимой в рамках данной конкретной концепции, в чуждую ей приводит к утрате целью своей актуальности, значимости. Выбор же средств реализации цели, не обусловленных основополагающими идеями и принципами концепции, приводит не только к несовпадению цели и результата деятельности, но и к уничтожению цели как мысленного предвосхищения результата деятельности, в том числе педагогической.

Теократическая идея как ведущая идея концепции В.В. Зеньковского не только предполагает построение педагогического процесса в свете христианской антропологии, исходящей из представления о личности как носительнице духовного начала, как образа и подобия Божия, что и обусловило выдвигание в качестве общезначимой цели воспитания «помощь в раскрытии образа Божия» [4, С. 153-154] в личности ребенка, но и требует религиозного осмысления средств воспитания. Это находит отражение в трактовке основных направлений воспитания личности (физического, мо-

рального, полового, эстетического, социального и др.) с позиций христианского вероучения. Так, моральное воспитание, по мнению В.В. Зеньковского, должно быть построено «в линиях мистической морали, какую развивает христианство», «социальное воспитание должно быть связано с идеей Церкви как благодатной соборности» и т.д. [4, С. 153-154].

Принцип личностной ориентации воспитательного процесса обусловил подход к последнему как к процессу актуализации личностного начала в человеке, предполагающему глубокое изучение сложного внутреннего мира, мотивационной сферы и эмоционального состояния личности, учета ее потребностей и интересов. Не случайно В.В. Зеньковский подчеркивал, что «поскольку дело воспитания свободно в постановке своих задач, поскольку оно не стеснено тем, что ему навязывается обществом или государством, оно всецело обращено к личности ребенка, направлено на развитие и раскрытие личности, ее своеобразия, ее даров и сил» [4, С. 24].

Принцип личностной ориентации воспитательного процесса обусловил внимание В.В. Зеньковского к условиям раскрытия творческих способностей ребенка, его личностного самоопределения, самообразования и духовного роста. Реализация продиктованных принципом личностной ориентации целей воспитания оказывалась возможной лишь при условии адекватного им осмысления различных средств воспитания (игра, искусство). В этом контексте принцип личностной ориентации воспитательного процесса предполагает своего рода «единственность» выбранного средства реализации цели, актуальной не только в смысле возрастного периода или этапа педагогического процесса, но и личностно значимой для конкретно взятого ребенка. Именно эта «единственность» и обеспечивает наибольшую тождественность цели и результата деятельности по ее достижению. «Единственность» выбранного средства не только предполагает его адекватность цели и определяет границы варибельности средства, за пределами которых идет уже разрушение цели или утрата ею личностной значимости для ребенка, но и устанавливает между средством и системой ценностных ориентации как учителя, так и ученика, его мотивационной сферой, прямую связь. Воспитательные возможности средств могут быть реализованы наиболее полно лишь тогда, когда они находят эмоциональный отклик в душе воспитанника, то есть соответствуют уровню развития личности и логике ее самодетерминации. Эта особенность средств воздействовать на эмоциональную сферу личности не только учитывалась В.В. Зень-

ковским при построении учебно-воспитательного процесса в рамках концепции, но и рассматривалась как один из важнейших факторов, обеспечивающих его успешность. В подтверждение сказанного можно сослаться на следующее высказывание ученого: «Надо просто оставить ту мысль, что можно вызвать средствами интеллекта духовный подъем, религиозное или моральное вдохновение... Слова зажигают, если в них уже вложен огонь, они действуют, если за словами стоит одушевление, горячий и глубокий подъем у того, кто говорит слова. Вся полнота души, вся внутренняя сила ее насыщают слова – и от них исходит тогда огневая сила. Но и то надо сказать: необходимо, чтобы те, кто слушает и такие даже слова, отнеслись к ним с открытой душой... Нужно, чтобы установилось некое духовно-эмоциональное созвучие... В этом духовно-эмоциональном созвучии и есть вся тайна нашего «влияния». Оно капризно, хрупко, оно свободно и ритмично, но лишь при нем наши слова проникают в чужую душу, будят в ней ответную работу, вызывают отклик» [4, С. 140].

Немаловажное значение в процессе выдвижения целей и выборе средств их реализации в рамках концепции духовного воспитания личности сыграл принцип приоритетности воспитания над обучением. Названный принцип, безусловно, не отрицает целостности педагогического процесса, предполагающей взаимосвязь, взаимопроникновение и взаимообогащение процессов обучения и воспитания. Согласно ему, в основу целостного педагогического процесса должен быть положен приоритет воспитания, понимаемого как целенаправленная помощь ребенку в процессе его самоактуализации, в раскрытии образа Божия, как осознание логики духовного развития на пути реализации своей божественной сущности. Поэтому знания, умения, навыки становятся не самоцелью, а лишь одним из средств (и не всегда самым эффективным) реализации идеальной цели, особенно такого ее аспекта, как развитие через общезначимые, принятые социумом ценности, связи с социальной средой, которая, в свою очередь ведет к Соборности как имманентному свойству личности. В реализации же других аспектов цели, например, творческих возможностей, в раскрытии личностного своеобразия, эти средства, ложно претворенные, могут помешать. Поэтому В.В. Зеньковский занимает по отношению к ним охранительную позицию.

Таким образом, концепции В.В. Зеньковского характерна переориентация всей системы образования на личность ребенка, которая из сверхзадачи, мало влияющей на практику воспитания, становится действительно

реальной ценностью. Неотъемлемым компонентом педагогического процесса в рамках концепции, безусловно, остаются и знания как освоенный в обобщенном виде разнообразный социокультурный опыт. Однако, принципиальной особенностью концепции, как мы уже отмечали выше, является то, что знания выступают не как самоцель, а как средство достижения цели – раскрытие образа Божия в ребенке. Причем воспитывают лишь те знания, которые становятся для ребенка лично значимыми и обладают нравственной направленностью. Таким образом, в рамках концепции В. В. Зеньковского воспитание выступает как сфера духовного производства, продукт которого не просто человек, усвоивший новые знания и ценности, но и выявивший в себе существенные силы и деятельные способности, осознавший свою единственность и целостность и стремящийся к возможно более полной актуализации своих личностных смыслов и возможностей.

Подход к личности с позиций христианской антропологии существенно расширяет спектр личных проблем, включая в них проблемы как экзистенциального, так и духовного характера. В этом смысле принципиальным отличием концепции В.В. Зеньковского является освещение всех проблем воспитания с позиций основополагающих идей христианской антропологии и выдвижение в качестве «важнейших тем воспитания» [4, С. 29] проблемы добра и зла в человеке, проблемы свободы и связи свободы с добром, проблемы смерти и др. В свете этих проблем духовный мир личности предстает некоей целостностью, имеющей собственную логику развития (свой «крест»), отличающейся относительной независимостью от внешней среды и способностью к саморазвитию. Духовный мир личности, ее самосознание выступают как ярчайшее проявление свободы. В целом же личность выступает как устойчивая духовная структура, задающая уровень и характер собственного формирования. То есть в концепции В.В. Зеньковского именно личность ребенка «задает» параметры всего педагогического процесса, призванного обеспечить ее саморазвитие, соответствовать логике ее самодетерминации. И в этом смысле характерной особенностью концепции является невозможность навязать извне определенный социальный стандарт, так как личностная логика педагогического процесса, а так же его цель и результат – развитие внутреннего содержания личности (раскрытие образа Божия в ребенке), обуславливают его несводимость к какому бы то ни было шаблону.

Поскольку результат педагогической деятельности есть функция средств, то чрезвычайную важность приобретает вопрос выбора средств реализации цели. Как писал в свое время С.Л. Франк: «цель достижима: только средствами по своему существу ей не противоречащими, а ей внутренне родственными» [6, С. 24-25]. Поэтому при выборе средств воспитания педагог должен руководствоваться прежде всего девизом «не навреди», который предполагает, что в личности нет ничего неважного, постороннего, от чего можно было бы отказаться ради имеющегося в представлении педагога воспитательного идеала. Выбор средств воспитания должен быть подчинен задаче обеспечить саморазвитие личности, отказавшись от развития ее извне, что неизбежно требует от педагога предоставить ребенку возможность выбора, чтобы он мог найти себя, свое предназначение в жизни, чтобы он мог, наконец, реализовать свое право быть тем, что он есть. А такое «право» ребенку дает только любовь к нему. Не случайно В.В. Зеньковский писал: «есть только один путь положительного приближения к тайне души человека – путь любви к ней» [3, С. 828].

Таким образом, лишь христиански-гуманный подход к личности ребенка, предполагающий духовный консонанс между воспитанником и воспитателем, требующий от педагога принимать ребенка таким, каков он есть, дает ребенку возможность максимально реализовать свой внутренний потенциал.

Список литературы

1. Андреев, Д.Л. Роза мира. – М., 1993. – 303 с.
2. Безрукова, В.С. Основные категории теории воспитания и их функции в развитии педагогической науки: дис....докт.пед.наук. – Казань, 1983. – 420 с.
3. Зеньковский, В.В. Принцип индивидуальности в психологии и педагогике // Вопросы философии и психологии. Кн. 108. – М., 1911. – С. 369-393, Кн.110. – С. 814-855.
4. Зеньковский, В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Церковь и школа. Наша эпоха. – М., 1993. – 223 с.
5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – М., 1989. – Т. 2. – 322 с.
6. Франк С.Л. Личная жизнь и социальное строительство. – Париж, 1934.– 35с.

Дорошенко Светлана Ивановна

доктор педагогических наук, профессор, доцент кафедры педагогики
Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых
г. Владимир, Россия

Дорошенко Юрий Иванович

доцент кафедры технологического и экономического образования
Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых
г. Владимир, Россия

МЕТОД ПРОЕКТОВ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПАРАТИВИСТИКИ 1920 – 1930-х ГОДОВ

Аннотация. Анализируются особенности осмысления педагогических возможностей метода проектов в США (У. Килпатрик) и в СССР (С. Т. Шацкий, А. П. Пинкевич, М. М. Рубинштейн, Е. Г. Кагаров, В. Н. Шульгин). Делается вывод о том, что метод проектов понимался большинством отечественных педагогов как американский, выявляются общность и различия в трактовке метода проектов отечественными и американскими педагогами.

Ключевые слова: проект в образовании, метод проектов, советская педагогика 1920-х годов, США.

Doroshenko Svetlana Ivanovna

dr., Professor, Associate Professor of the Department for Education
Pedagogical Institute of Vladimir State University named after Alexander
and Nickolay Stoletovs
Vladimir, Russia

Doroshenko Yuriy Ivanovich

Associate Proffesor of the Department of Technological Economic Education
Vladimir State University named after
Alexander and Nickolay Stoletovs
Vladimir, Russia

Abstract. The features of understanding the pedagogical potential of the method of projects in the USA (U. Kilpatrick) and in the USSR (S. T. Shatsky, A. P. Pinkevich, M. M. Rubinstein, E. G. Kagarov, V. N. Shulgin) are analyzed. It is concluded that the method of projects was understood by most Russian teachers as an American one, the commonality and differences in the interpretation of the project method by domestic and American teachers are revealed.

Key words: project in education, project method, Soviet pedagogy of the 1920s, USA.

В 1918 году вышла в свет брошюра У. Х. Килпатрика «The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process» (цитируется по репринтному переизданию 1929 года [1]). Обычно переводится только первая часть названия. Необходимо обратить внимание, что полное название звучит примерно так: «Метод проектов. Использование целенаправленного действия в образовательном процессе». У. Килпатрик имеет в виду, что главное в методе проектов – осуществление сознательного целеполагания и достижение субъектно значимой образовательной цели.

Обратим внимание на то, что в трудах многих отечественных педагогов 1920-х годов словосочетание «метод проектов» сопровождается отсылкой к педагогике США. Он связывается с реформаторской педоцентристской концепцией обучения без принуждения. Основную проблему образования У. Килпатрик видел в том, что учебные проблемы и задания часто являются проблемами и заданиями учителя, но не ученика. И поэтому ставит цель привести ученика к сознательной постановке учебной проблемы и к решению ее.

Статья У. Килпатрика вызвала не только одобрение, но и протесты. Некоторые педагоги указывали на неидентичность проекта и решения учебной проблемы, а также ратовали за сохранение традиционных форм организации образовательного процесса. Думается, именно неоднозначная реакция и побудила Килпатрика развивать идею метода проектов.

В работах Килпатрика метод проектов был средством борьбы с насильем и принуждением, связывался только с наличными интересами и мотивами детей. По Килпатрику, образование – не передача культуры, но, прежде всего, изменение ребенка (*education is changing*). Возможно также понимание «образование есть обмен», то есть взаимное влияние учителя (он предстаёт здесь педагогом-консультантом) и ученика.

В работах Килпатрика метод проектов – это не метод учителя, а метод ученика. В 1925 году У. Килпатрик, рассуждая о методе проектов, приходит к формулировке «*the purposeful way of treating children in order to stir the best in them and then to trust them to themselves as much as possible*». Это можно перевести как «целенаправленный путь проявления такого отношения к детям, при котором в них пробуждаются лучшие качества, и они обретают веру в себя».

Подчеркнем, что недоверие к столь явной педоцентрической трактовке было выражено не только педагогами-практиками. Соотечественник У. Килпатрика Дж. Дьюи указывал на наивность и недопустимость противопоставления интересов ребёнка и специально разработанного содержания образования. Метод проектов, согласно его концепции, не мог являться единственным и даже наиболее эффективным. Е. Ю. Рогачёва пишет: «Дьюи протестовал против односторонней ориентации на ребёнка. По его мнению, ученики не способны сами планировать ни проекты, ни задания к ним. Им нужна помощь учителя, которая бы гарантировала им длительный процесс обучения. Для Джона Дьюи «проект» не может быть только «инициативой» ребенка. Он в большей степени является общей инициативой как учителя, так и ученика» [5, с. 205.].

В отечественной педагогике близкими проблемами занимались С. Т. Шацкий, Н. К. Крупская. Особенностью позиции С. Т. Шацкого была опора не столько на интересы и желания, сколько на опыт ребенка. Исследованию этого опыта были посвящены научные изыскания С.Т. Шацкого и его научной школы в данный период. Н. К. Крупская также знала о методе проектов и принимала его, в основном в контексте работы с социальной средой [3]. Советский педагог Е. Г. Кагаров [2], анализируя возможности проектной технологии, подчеркивал такую особенность детских проектов, как копирование тем из взрослой жизни. Это сближало проектную деятельность в интерпретации Кагарова в игре.

Принимая метод проектов, отечественные педагоги, тем не менее, часто называли его американским. Так, С. Т. Шацкий но несколько раз прямо называл и признавал этот метод и этот опыт американскими [8, с. 80]. М. М. Рубинштейн в труде «Основы общей методики» [6] специально подчеркнул специфически американский национальный характер метода проектов: «Нет никакого сомнения, что на методах Дальтон-плана и проекта и предъявляемых ими к учащимся требованиях – инициатива, организованность, стойкость в стремлении, точность, настойчивость, стремление не терять ни одной минуты даром, практичность и т.п. – лежит ясная печать американца» [6, с. 26]. Свойства этой «печати американца» М. М. Рубинштейн видел в доминировании организаторского начала над содержанием: «Некоторые из современных методов почти исчерпываются организационными приёмами, во всяком случае здесь для них лежит центр

тяжести: таковы лабораторный метод, Дальтон-план, метод проектов, отчасти и комплексный путь» [6, с. 49]. Хотя М.М. Рубинштейн по понятным причинам не развивал мысли о проигрыше содержательного начала, о возможном снижении требований к уровню предметного образования, общей культуры как самого педагога, так и его учащихся, выполняющих проект, эта мысль ясно читается в приведенной цитате.

Очень подробный анализ и даже прямая пропаганда метода проектов содержится в работах А. П. Пинкевича. Он осуществил анализ целевых заданий или проектов на основании классификации Э. Коллингса [4]. Пинкевич подчеркнул в анализируемой классификации связь школы с жизнью, с интересами детей. В своем учебнике по педагогике А. П. Пинкевич признавал и называл метод проектов американским и описывал преимущественно с помощью прямого цитирования Э. Коллингса.

Попытки нивелировать излишний прагматизм метода проектов советские педагоги связывали с возможностью организовывать по проектной методике общественно-полезные дела, направленные на помощь взрослым в процессе строительства социализма. Именно такую позицию занимали В. Н. Шульгин, М. В. Крупенина, Б. В. Игнатъев. В трудах этих педагогов на проекты возлагалась миссия реформирования школы в целом. Методы обучения в классификации Б. В. Игнатъева были выстроены таким образом, что метод проектов венчал историческое развитие всех методов обучения и был, таким образом, самым лучшим: «Развитие метода в школе шло от догматического к наглядному, далее – к эвристическому методу, затем перешло к исследовательскому методу – методу проектов» [7].

Согласно позиции В. Н. Шульгина, главными свойствами метода проектов являются трудовой, активный, напористый подход к решению поставленных задач, способность добиваться результатов в тех условиях, в которые поставлены учащиеся, соединение теории с практикой, творчество, оценка результата его практическим воплощением. Нельзя не видеть здесь и «обратной стороны медали»: между строк читается, что результаты образования, не применимые напрямую на практике, не способствующие быстрому и очевидному изменению быта, окружающей жизни, не важны и не актуальны. В. Н. Шульгин писал: «результаты работы по методу проектов должны измеряться не только образовательно-воспитательным эффектом, но и степенью разрешения той хозяйственной, политической, куль-

турно-просветительской работы, которую в порядке выполнения промфинплана культурное учреждение взяло на себя» [8].

Таким образом, метод проектов, который осмысливался в отечественной педагогике 1920-х годов как результат заимствования и назывался американским, на короткий период приобрел доминирующий характер в школьном образовании, причем воспитательные и пропагандистские задачи его применения стали приоритетными, оттесняя процесс освоения содержания образования. К началу 1930-х годов активное и нарочитое внедрение метода проектов и комплексной системы обучения привели к отрицанию предметной дифференциации, что не могло не привести к «движению маятника в обратную сторону»: метод проектов был отвергнут и на долгие годы забыт.

Список литературы

1. Kilpatrick, William Heard, Professor of Education, Teachers College Columbus University. The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. Eleventh Impression. – Published by Teaching College, Columbian University. – 525 West, 120th Street, New York City. – 1929. – 27 pp.
2. Кагаров Е. Г. Современное педагогическое движение в Западной Европе и Америке. Изд. 2-е. М.: Работник просвещения, 1928. 276 с.
3. Крупская Н. К. Метод проектов в политпросветработе // Коммунистическое просвещение. 1923. № 3. С. 27 – 31.
4. Пинкевич А. П. Педагогика. Т. 2. Школьный возраст. Трудовая школа. М.: Работник просвещения, 1929. 261 с.
5. Рогачева Е. Ю. Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс-культурный контекст. Владимир: ВГПУ, 2005. 333 с.
6. Рубинштейн М. М. Основы общей методики. Л.: Мир, 1927. 176 с.
7. Фарафонова, И. В. Метод проектов в России в начале XX века // Ученые записки Орловского государственного университета. 2016. № 2 (71). С. 302-307.
8. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения: в 4 т. Т. 3. Статьи, доклады, выступления за 1926 – 1930 гг. / Сост. И. А. Соловков. Под ред. И. А. Каирова. М.: Просвещение, 1964. С. 80.

Жаркова Елена Геннадьевна

**преподаватель, Муниципальное бюджетное образовательное учреждение
дополнительного образования детей «Детская школа искусств»
ЗАО г. Радужный Владимирской области,
аспирант, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»,
г. Владимир, Россия**

ИДЕЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ИСКУССТВ В ОБРАЗОВАНИИ: ВЗГЛЯДЫ П. П. БЛОНСКОГО И СОВРЕМЕННОСТЬ

Аннотация. В статье рассматриваются взгляды П. П. Блонского как педагога и теоретика советской трудовой школы, а также затронутые им в 1920-х гг. вопросы эстетического воспитания детей в контексте идеи взаимодействия искусств – музыки, литературы, изобразительного искусства, проводятся аналогии с проблемами и задачами современного образования.

Ключевые слова: *Блонский, комплексный метод, эстетическое воспитание, взаимодействие искусств, полихудожественный подход.*

Zharkova Elena Gennadyevna

**teacher, Municipal budgetary educational institution of additional education
for children "Children's Art School" Raduzhny, Vladimir Region,
Postgraduate Student, of the Department for Education
Pedagogical Institute of Vladimir State University
named after Alexander and Nickolay Stoletovs
Vladimir, Russia**

IDEA OF INTERACTION OF ARTS IN EDUCATION: P. P. BLONSKY AND MODERN TIMES VIEWS

Abstract. The article discusses the views of P. Blonsky as a teacher and theorist of the Soviet labor school, as well as those affected by him in the 1920s. questions of aesthetic education of children in the context of the idea of the interaction of arts – music, literature, visual arts. Analogies to the problems and tasks of modern education are presented.

Key words: *Blonsky, complex method, aesthetic education, interaction of arts, polyart approach.*

Педагогическая мысль прошлого неизменно находит свое применение и практическое значение в будущем. Зачастую современные взгляды являются углублением, развитием и видоизменением прежних, казавшихся устарелыми, воззрений. Данный пассаж почти точно цитирует С.И. Гессена, который отмечает двойственный характер добытого ранее знания: оно, с одной стороны, «продолжает жить в своем очищенном жизнью и мыслью виде» а с другой, напротив, представляет собой «простой перепев действительно устарелых теорий» [8]. Иначе говоря, «каждая эпоха дает свою версию, свое прочтение событий истории в зависимости от наличия необходимых источников, разработанных технологий, а также степени свободы исследователей» [15].

Руководствуясь данной установкой, мы и обратимся к педагогическому наследию советского педагога, психолога, историка философии П.П. Блонского (1884–1941). Задача эта не будет простой, поскольку, во-первых, требует серьезного анализа имеющихся источников, и, во-вторых, идея взаимодействия искусств в школьном образовании 1920–30-х гг. в чистом виде этим ученым не рассматривалась.

Справиться с данным противоречием нам помогут три контраргумента. Во-первых, мы не будем находить в прошлом какие-то идеи, а затем оценивать их в отрыве от социально-культурного контекста. В этом случае «в диалоговый контекст включаются аспекты музыкальной (и, шире, эстетической) культуры и культуры в ее социально-историческом понимании» [11, с. 190], – подчеркивает С. И. Дорошенко. Во-вторых, существует тесная связь между понятиями культуры и образования. «Три слоя» культуры – образованность, гражданственность и цивилизация – непременно присутствуют в «составе жизни» [8] современного человека. В свою очередь, образованность опирается, объединяет и вбирает в себя науку, искусство, нравственность и религию. В-третьих, «суть дела не в том, как называть изучаемые явления, но в том, как понимать их» [6, с. 157].

В 1920-х гг. П. П. Блонский, будучи председателем подкомиссии в Государственном Ученом Совете (ГУС), включился в разработку программ для единой трудовой школы I ступени (см. п. 4)¹ по комплексному методу.

¹ «Сам я различаю следующие стадии моей педагогической деятельности: 1) годы ученичества (1908—1914), 2) годы педагогического просветительства (1914—1916), 3) годы «Трудовой школы» (1917—1921), 4) участие в разработке гусовских программ (1922—1924), 5) педологический период (1924—1928). Сейчас я нахожусь в начале следующего нового периода. 1928 г.» [3, с. 45].

«Школа должна, – писал он, – давать не ряд отдельных знаний, но прежде всего единое, цельное мировоззрение...» [4, с. 5]. Следует заметить, что новые программы учителя достаточно резко критиковали за нарушение систематичности в знаниях, за принудительный характер внедрения, называя их «нелепым винегретом» [14]. В свою очередь, сам ученый осуждал учителей за «безудержную игру необузданных ассоциаций» [1] и стремление к сопоставлению явлений и фактов, по существу, далеких друг от друга. П. П. Блонский не без юмора упоминал о педагогах, которые «забирались по поводу ножки классного стола в Южную Америку» [4, с. 24] и объяснял подобные случаи неопытностью новичков, их неумением управлять процессом учения.

Кроме того, он не поддерживал комплексного построения программ в старших классах: «Я решительно отвел от себя всякое участие в составлении программ для второй ступени по комплексному методу, по-моему, для второй ступени непригодному» [3, с. 31].

Тем не менее, современная школа, особенно зарубежная, постепенно перестраивается в сторону применения комплексного метода. В Финляндии с 1980-х годов в отдельных школах начался эксперимент с кросс-предметным подходом. Например, в начальной школе Kallahti в Хельсинки используется не изучение отдельных предметов, а преподавание тематическими блоками и «на межпредметных уроках сочетают музыку и геометрию, иностранный язык и географию» [13]. Из старших классов уходит традиционная урочная система, школьники изучают «явления», «феномены», проходят комплексную подготовку, говорят понемногу о многом. Цель школы – подготовить школьников к будущей профессии. Такое обращение к комплексному методу во многом напоминает «трудовую школу» П. П. Блонского.

«Школа должна дать ребенку цельное знание; она, как мы говорили, должна отказаться от конгломерата обособленных друг от друга учебных предметов» [2, с. 57], – вот о чем прежде всего говорит П.П. Блонский. «Школу первой ступени мы представляем детской трудовой кооперацией. В ней жизнь детей складывается по образцу культурной трудовой семьи, точнее, вследствие многочисленности детей, по образцу культурной трудовой коммуны. В этой детской трудовой коммуне дети сами, с участием взрослых воспитателей, ведут школьное хозяйство, готовят пищу, следят за зданием, выполняют обычные домашние работы, проводят культурно

досуги, читают, пишут, творят эстетические ценности, поют, экскурсируют и играют» [3, с. 229].

Еще в годы «педагогического просветительства» П.П. Блонский обратился к выбору метода, позволившему рассчитывать на результативность обучения и воспитания. В статье «Задачи и методы новой народной школы» он, в частности, пишет: «То, что я предлагаю, носит в педагогике определенное название: это – генетический метод. Ребенок как бы повторяет историю, генезис науки. Все время ребенок приучается к тому, чтобы мыслью проверять данные своих восприятий, иными словами, открывать или создавать мир так, как строила его наука. Наши уроки – ряд открытий, делаемых ребенком, и это то единственное, что действительно может сделать нашу истину живой, пережитой и осознанной для ребенка истиной» [3, с. 126]. Сопоставляя взгляды П.П. Блонского и современных ученых, мы неизменно находим точки соприкосновения и, если не полного единства, то совпадения в вопросе отношения к ученику как к субъекту образовательного процесса: «Ученик не становится субъектом обучения, а им изначально является как носитель субъектного опыта (в обучении происходит «встреча» заданного с уже имеющимся субъектным опытом, обогащение, „окультуривание“ последнего, а вовсе не его порождение)» [17, с. 301].

Нам представляется весьма важными выводы, которые сделал ученый в цикле трудов, посвященных диалектическому анализу процессов восприятия, памяти, мышления, воли и чувств. Так, Блонский отошел от традиционных для эмпирической психологии представлений о видах памяти (моторная, аффективная, образная и вербальная) как о существующих изолированно и неподвижно. Ребенок развивается – и память видоизменяется, приближаясь к мышлению. Третья функция, связанная с мышлением и памятью, – это речь. «Речь – та область, где память и мышление теснейшим образом соприкасаются настолько, что трудно подчас решить, что в речи принадлежит памяти, а что – мышлению: то и дело одно переходит в другое» [2]. Этот вывод, несомненно, ставит окончательную точку в споре о том, что важнее: усвоение знаний (запоминание фактов) или умение «мыслить и выражать свои мысли кратко и точно» [2].

Современные исследователи отдают приоритет П. П. Блонскому в деле создания достаточно стройной теории эстетического воспитания.

Подчеркнем один важный нюанс: понятие «воспитание», как трактует его ученый, вполне вписывается в рамки гуманистического мировоззре-

ния и коррелирует с более поздними определениями уже современных теоретиков педагогической науки [7]. Для сравнения определения размещены в таблице.

Что есть воспитание?

П.П. Блонский	Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич
«Ребенок есть существо развивающееся, и воспитание есть развитие. Развитие – определенный процесс, имеющий исходную точку и цель. Цель воспитания – развитие мысли ребенка, исходная же точка – его наличное сознание, более близкое к сознанию дикаря, нежели к нашему. И наша ошибка в том состоит, что, поглощенные вопросом о цели воспитания, мы забыли, из чего должны исходить. Обучать ребенка – это значит не давать ему нашей истины, но развивать его собственную истину до нашей...» [3, с. 127]	«Воспитание (от древнерусск. възъпитание – возвышенное, духовное питание человека, связанное с умением извлекать скрытое) – деятельность по развитию духовного мира личности, направленная на оказание ей педагогической поддержки в самоформировании своего нравственного образа. Воспитание может быть рассмотрено и как процесс самоорганизации личности средствами своих внутренних ресурсов, требующих определенной внешней инициации» [7].

Программы для первой и второй ступени семилетней Единой трудовой школы (1922 г.) включали раздел «Эстетическое воспитание в Единой трудовой школе». Общие требования к организации эстетического воспитания состояли:

- в творческом освоении наиболее типичных черт культуры прошлого;
- в использовании такой формы музыкально-эстетического воспитания, как коллективные музыкальные занятия, соединяемые с другими искусствами;
- в объединении детей одного возраста в группы.

На вопрос «Как поставить эстетическое воспитание?» П.П. Блонский дает следующий развернутый ответ: «Под эстетическим воспитанием можно понимать или воспитание творца эстетических ценностей, или воспитание созерцателя и судьбы их. Но всякая эстетическая оценка есть оценка не „что“, не содержания, но „как“, т.е. исполнения. Судить же об исполнении может только тот, кто введен, и, конечно, не только теоретически, в это исполнение. Поэтому основой воспитания созерцателя и судьбы искусства является воспитание эстетического творца» [1].

Итак, целью музыкально-эстетического воспитания, по мысли П.П. Блонского, становится воспитание человека-творца, а сам процесс предстает как часть целостного процесса нравственно-эстетического развития личности. Ученый подчеркивает, что возможности ребенка значительны, а его творческий потенциал велик, поскольку «каждый ребенок в потенции творец всяких, в том числе и эстетических, ценностей: строя домики, он проявляет свое архитектурное творчество; лепя и рисуя, он – скульптор и живописец; наконец, он так сильно тяготеет к хороводу, песням, танцам и драматизации; он же „рассказчик“ в 11 лет и „поэт-лирик“ в 15 лет» [3, с. 263].

Обращаясь к конкретным примерам того, как следует проводить уроки, мы снова признаем: П.П. Блонский, разрабатывая программу, во многом предвосхитил основные принципы инновационного «полихудожественного подхода», предложенного Б.П. Юсовым [16]. Одно из основополагающих положений концепции гласит: главной целью организации художественной деятельности является развитие у учащихся фантазии и воображения. Сравним с высказыванием П.П. Блонского: «Пусть и ребенок сочиняет, рисует, на все лады воплощает свою фантазию» [1].

Лучшие, по мнению ученого, уроки такого рода – уроки «на случай». Чтобы не быть голословным, он иллюстрирует данный тезис. Это описание заслуживает того, чтобы привести его полностью. «Возьмем все ту же тему „Ночь в низовьях Волги (Столбичи)“. Учитель раздает детям открытки (или показывает на экране) и начинает фантазировать: „Мы плывем. Ночь. Яркая луна. На левом берегу далеко-далеко вглубь уходит степь. На правом – все утесы да утесы, дикие, наваленные друг на друга. Как красиво! Закроем глаза и будем в уме рисовать, как мы плывем мимо этих берегов“. Дети подхватывают, говорят (непрерывно будут говорить), что они видят. Когда тема исчерпывается, учитель предлагает запеть песню, хотя бы „Как по морю“ или „Ах, ты ночь ли, ноченька“. После пения длительная пауза, во время которой учитель продолжает тихо аккомпанировать. „Дети, мы подъезжаем к утесу Стеньки Разина“. Раздача картинок, лучше цветных. Учитель рассказывает о Стеньке Разине; легенд здесь – бесчисленное количество. От легенд о Разине переходим к рассказам о заколдованных кладах. Но вот рассвет (совместное описание; гимн утру). Урок заканчивается детским творчеством легенд, их рисованием, лепкой, кто что хочет, или беседой о разбойничестве, как социальном явлении, археологических раскопках и т. п.» [1].

Не употребляя понятия **полихудожественный подход**, П.П. Блонский, тем не менее, апеллировал к его возможностям, подчеркивая, что «просто человека с музыкальным чувством» возможно воспитать через **синтез** с поэзией и театром, так как «неестественно не связать песню со стихотворением, которое ведь раньше было песней; невозможно оторвать театр, как древний, так и современную оперу, от музыки и пения» [3, с. 267]. Лозунг «от первоначального единства через дифференциацию искусств к высшему синтезу их», по определению С.И. Дорошенко, снимает представление о музыкальном синтезе и включает его «в более широкую сферу художественного синтеза» [10, с. 161]. «Однако, не будучи музыкантом-профессионалом, П.П. Блонский не мог представить в своих трудах законченной, методически разработанной системы музыкального воспитания», – отмечает в своей монографии С.И. Дорошенко [10, с. 170].

Работы П.П. Блонского, его теоретическая и практическая деятельность в первые годы советской власти были высоко оценены современниками – Н.К. Крупской (опубликованы 15 писем Н.К. Крупской, адресованных ученому), А.В. Луначарским, А.П. Пинкевичем, В.Я. Струминским (именно он назвал П.П. Блонского «русским Песталоцци»). В середине 1930-х годов, после выхода в свет известного постановления «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» (1936), признание сменилось жесточайшей критикой, а достижения П.П. Блонского как ученого были обесценены. В качестве примера можно назвать статьи «О лженаучных взглядах профессора Блонского П.П.» (М. Богомолов, «Начальная школа», 1937, № 9, стр. 24-30), «Извращения в работах Блонского (1919-1923)» (С.Н. Белоусов, «Педагогическое обозрение», 1937, № 1, стр. 54-65) [9]. В 1960-е гг. вновь проявился интерес к проблемам изучения личности (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Н.И. Болдырев, А.Н. Леонтьев и др.), труды П.П. Блонского стали издаваться, появились исследователи, обратившиеся к изучению творческого наследия ученого, оценившие его вклад в разработку теоретических и практических аспектов педагогики и психологии. В частности, в немалой степени «стимулировали работу по восстановлению исторической справедливости по отношению к педологическим исследованиям» [12, с. 7] научные работы Ф.А. Фрадкина.

Список литературы

1. Блонский, П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 т. Т. 1 [Электронный ресурс] / Под ред. А. В. Петровского. - М.: Педагогика, 1979. - 304 с. (Пед. б-ка). - URL: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000044/st003.shtml> (дата обращения: 13.01.2019).

2. Блонский, П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 т. Т. 2 [Электронный ресурс] / Под ред. А. В. Петровского. - М.: Педагогика, 1979. - 400 с. - (Пед. б-ка). - URL: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000045/st014.shtml> (дата обращения: 13.01.2019).

3. Блонский, П.П. Избранные педагогические произведения [Текст] / Редкол. Б.П. Есипов, Ф. Ф. Королев, С.А. Фрумов ; сост. Н.И. Блонская, А.Д. Сергеева; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики. - М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. - 696 с.: 1 л. портр. - Указ.: с. 679-688. - Библиогр.: с. 689-691.

4. Блонский, П.П. Новые программы ГУСа и учитель. 2-е изд. М.: Работник просвещения, 1925. 32 с.

5. Блонский, П.П. Школа мысли, человечности и поэзии: отрывок из кн. «Задачи и методы народной школы» / П.П. Блонский // Семья и школа. - 1984. – № 6. - С. 22-23.

6. Блонский, П.П. Психология и педагогика. Избранные труды [Текст] / П.П. Блонский. — 2-е изд., стер. — М.: Изд-во Юрайт, 2016. — 164 с. — (Серия : Антология мысли).

7. Бондаревская, Е.В., Кульневич, С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студ. сред. и высш. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК. - Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. - 560 с.

8. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию [Текст] / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. М.: Изд-во Школа-Пресс, 1995. - 448 с.

9. Данильченко, М.Г. П.П. Блонский и его вклад в педагогическую науку [Электронный ресурс]: Автореферат дис. ... д-ра пед. наук // М., 1974. - 413 с. – URL: https://revolution.allbest.ru/pedagogics/00337642_0.html (дата обращения: 08.01.2019).

10. Дорошенко, С.И. Музыкальное образование в России: историко-педагогическое исследование. [Текст]: монография / С.И. Дорошенко: М-во общего и профессионального образования, Владимирский государственный педагогический ун-т. – Владимир: Изд-во ВГПУ, 1999. - 212 с.

11. Дорошенко, С.И. Философские основания диалогового подхода в исследовании по истории музыкального образования [Текст] // Материалы международной заочной научно-практической конференции, посвященной памяти доктора педагогических наук, профессора, члена-корреспондента РАО Феликса Ароновича Фрадкина. 18 – 25 декабря 2013 года. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2014. – 300 с.

12. Между прошлым и будущим: теория и история педагогики XXI века: материалы международной заочной научно-практической конференции, посвященной памяти доктора педагогических наук, профессора, члена-корреспондента РАО Феликса Ароновича Фрадкина. 18 – 25 декабря 2013 года. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2014. – 300 с.

13. Михайловская, Т.А. Будущее школьного образования Финляндии [Электронный ресурс]: История новой России / URL: <http://www.ru-90.ru/node/1541> (дата обращения: 08.01.2019).

14. Труды Пятого Всероссийского съезда заведующих отделами народного образования. 27 мая — 2 июня 1926 г. / ред. А.Я. Подземский. - б.м. : б.и., 1926. - 325 с. - ISBN 978-5-4458-8521-4; То же [Электронный ресурс] – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=233849> (дата обращения: 08.01.2019).

15. Фрадкин, Ф.А. Школа в системе социализирующих факторов [Электронный ресурс] / Ф.А. Фрадкин // Педагогика. 1995. № 2. С. 79-83. – URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1063 (дата обращения: 27.01.2019).

16. Юсов, Б.П. Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование [Текст] / Б. П. Юсов // Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование материалы междунауч.-практ. конф., г. Астрахань, 25-29 авг. 1997 г. / под. ред. Л. П. Казанцева; Сост. П. С. Волкова. - Астрахань, 1997. - 256 с.

17. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированная система обучения: принципы ее построения: Педагогические теории и системы: учеб. пособие для студентов бакалавриата по напр. Пед. обр-е [Текст] / авт.-сост.: Е.Н. Селивёрстова, Л.И. Богомолова, Е. Ю. Рогачёва – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2012. – 374 с.

Панина Людмила Юрьевна

доцент кафедры общей и социальной педагогики Воронежского государственного педагогического университета, к. пед. н.
г. Воронеж, Россия

ПОИСК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ В 1920 – 1950-хх гг.

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы становления истории педагогики как науки и учебного предмета в 1920 – 1950-е гг. развития отечественного образования. В советский период история педагогики рассматривалась как идеологически важная педагогическая дисциплина, поэтому в научных кругах шло активное обсуждение ее теоретико-методологического обоснования.

Ключевые слова: Советская педагогика и образование, история педагогики.

Panina Ludmila Yurievna

Associate Professor of the Department of General and Social Education
Voronezh, Russia

THE SEARCH OF THEORETICAL – METHODOLOGICAL BASIS OF THE HISTORY OF EDUCATION IN 1920-s – 1950-s

Annotation. The article deals with the formation of the history of pedagogy as a science and a subject in 1920 – 1950-s development of national education. In the Soviet period the history of pedagogy was considered as an ideologically important pedagogical discipline, so in scientific circles there was an active discussion of its theoretical and methodological basis.

Key word: Soviet pedagogics and education, history of pedagogics.

В советский период развития отечественного образования были заложены теоретико-методологические основания педагогики, которые и сегодня сохраняют свою значимость для педагогической науки. При этом изучению истории педагогики придавалось важное идеологическое значение. Однако становление и системное ее оформление как науки и учебного предмета, несмотря на превалирование классового подхода в науке, не было простым и однозначным.

Так, уже в 1920–30-гг. выдвигается требование создать научную историю педагогики. П.П. Блонский писал, что надо противопоставить «фантастической» истории педагогики строго научную, объективную историко-

педагогическую науку [1, с. 9]. Е.Н. Медынский, А.П. Пинкевич, В.Я. Струминский указывают на необходимость «произвести научный анализ педагогического процесса», «подвести предварительный итог достижениям советской педагогики в деле построения научной системы, достижениям в области педагогической теории».

Изначально позиции советских ученых-педагогов принципиально противопоставлялись взглядам русским дореволюционным и буржуазным исследователям, которые были обвинены в «объективизме», феодализме, религиозности и прочих пережитках идеалистических направлений. Была отвергнута идея внеклассовой позиции ученого, на которую указывал, например, П.Ф. Каптерев, говоря, что научной может называться только педагогика, развивающаяся в соответствии с имманентными законами, а не согласно «осуществлению извне поставленных ей целей» [5, с. 4].

Историко-педагогические работы М.И. Демкова и М.М. Рубинштейна П.П. Блонский называл фантастическими романами, а педагог-идеалист хорош только для идеализации действительности. Таким образом, «надпартийной» педагогике, было отказано в праве существовать.

В итоге как единственно верный и возможный призвался классовый подход. Сделать педагогику научной значило, по словам Н.К. Крупской, конкретизировать учение Маркса–Энгельса применительно к задачам времени и потребностям страны. Необходимо, «чтобы курс истории педагогики призывал диалектико-материалистический взгляд на воспитание и образование» и «обеспечивал действительное овладение мировой педагогической культурой, критическое усвоение и переработку буржуазного педагогического наследства» [14, с. 99].

Однако однолинейность, схематизм, простое проецирование марксистско-ленинских идей на фактический материал приводили к излишнему упрощению, формализму в создании научной истории педагогики в 1920-е гг. (Например, работы А.Б. Залкинда [4], В.Н. Шульгина [15].) Часто игнорировался социокультурный контекст, особенности национальных традиций, влияющие на мировоззрение педагога, его индивидуально-психологические черты. «Дедукция как прямая проекция исходных положений марксизма-ленинизма в педагогику, минуя его методологию и теорию, вызывала активные протесты» [13, с. 95].

В 1930-40-х гг. в трудах Н.А. Желвакова, Г.Е. Жураковского, Н.А. Константинова, Е.Н. Медынского, В.Я. Струминского, М.Ф. Шабаевой и

др. закладываются основы истории педагогики как науки и учебного предмета.

Особую роль в объединении и координации научного сообщества стал играть журнал «Советская педагогика», который начал выходить с июля 1937 г. На страницах журнала можно увидеть наиболее острые дискуссии по актуальным проблемам. Так, в № 10 за 1938 г. были опубликованы Проект программы [11] и объяснительная записка к программе по истории педагогики для пединститутов, в основу которой положены следующие принципы: партийности, использования (при критической переработке) прогрессивных достижений педагогической мысли прошлого, вооружения будущего педагога педагогическим мастерством и вооружения его на борьбу с извращениями в области педагогики [8, с. 81]. «Задача истории педагогики показать, как развивались на различных этапах жизни человечества педагогическая жизнь и школа; выяснить, что марксистско-ленинская педагогика использует все наиболее ценное, что имелось в развитии педагогической мысли и школы» [9, с. 83].

Кроме того, важным являлось требование строить курс истории педагогики таким образом, «чтобы он не превращался в ряд не связанных между собой, самодовлеющих тем, следующих друг за другом только в хронологической последовательности. Нужно четко показывать, как каждая педагогическая система и состояние школы на каждом этапе ее развития обусловлены классовой борьбой своего времени» [Там же]. Большое внимание уделено в программе истории школы, а именно: школьному законодательству, особенностям организации школы, содержанию и методам ее учебно-воспитательной работы.

Основными выводами, к которым должны были прийти студенты, стали следующие: буржуазная педагогика более прогрессивна по сравнению с феодальной, несмотря на ее реакцию, начиная со 2-й половины XIX в., учение Маркса–Энгельса–Ленина–Сталина о воспитании, «будучи построено на единственно правильных основах диалектического материализма, является вершиной развития педагогической мысли» [9, с. 85], а революция открыла возможность такого расцвета культуры и школы, какие невозможны в капиталистических странах. Анализируя проект программы [6], Н.А.Константинов указал на ряд недостатков, среди которых вульгаризация прошлого, несвязанность разделов программы, их прерывистость, недостаточная глубина некоторых тем, нарушение хронологической последовательности, которое происходит из-за различного типа подачи мате-

риала: сначала рассказ о персоналиях, а затем история школы, что во многом искажало логику исторических предпосылок для какого-либо педагогического учения.

На наш взгляд, основным недостатком, который практически не был преодолен при изучении истории педагогики в советское время (о чем свидетельствуют дискуссии и в послевоенное время), является разрозненность, отрыв одного раздела от другого, отсутствие диалектической взаимосвязи и обусловленности в развитии теории и практики. Не всегда удавалось «вписать» принцип партийности и специфику классовой борьбы в контекст изложения материала. Это приводило к тому, что нередко полностью отвергалось, огульно осуждалось то или иное учение, как классово нестойкое. Кроме того, слабо представлена целостность развития и взаимосвязь педагогических идей и практики. Часто имеется только хронологически последовательное освещение педагогов и их высказываний. «Надо сказать, что истории педагогики у нас не получается», есть «галерея отдельных педагогов», – с горечью указывал М.К. [7, с. 131].

В публикациях 1940–50-х гг. требования к научности истории педагогики усиливаются, особенно ярко это проявляется в обсуждении роли и места наследия А.С. Макаренко (1940 г.) и в философской дискуссии по книге Г.Ф.Александрова (1947–1948 гг.), на которую отозвалась и педагогическая общественность. Внимание ученых еще более последовательно, чем раньше, заостряется на различиях советской и буржуазной науки, четче проводится идея социальной детерминации педагогического процесса, усиливается принцип партийности в рассмотрении различных аспектов истории педагогики, растет идейно-политическая направленность курса.

В своих работах Г.Е. Жураковский [2; 3] указывает на такие проблемные места истории педагогики:

– вопрос о статусе данного раздела педагогической науки: является ли история педагогики исторической или педагогической наукой? В некоторых университетах соискателям присуждались степени доктора исторических наук, хотя работу они выполняли по истории педагогики. Г.Е. Жураковский не допускал мысли о рассмотрении педагогики вне исторической связи и обусловленности и утверждал, что «педагогика может быть признана полноправной наукой только на основе всестороннего изучения ее исторических корней, т.е. на базе создания истории педагогики» [2, с. 23];

– дискуссионным являлся вопрос о порядке преподавания теории и истории педагогики. Последняя в силу специфики своего предмета непосильно трудна для студентов первого курса, поэтому теория педагогики должна предшествовать истории и задавать базовые положения. Кроме того, не во всех педвузах введена история педагогики как учебный предмет, однако наша наука «стихийно просачивается сквозь толстые академические стены под дымовой завесой всеобщей истории» [2, с. 23];

– необходимо обратить внимание и на развитие русской педагогики, которая нередко скучна и безлична в изложении. Задачей для советских историков педагогики «является выдвижение новых проблем и новых имен, подчеркивающих и утверждающих поступательное движение русской культуры» [2, с. 24];

– вопрос о предмете истории педагогики остается открытым. Особенно остро он встал в контексте обсуждения результатов философской дискуссии и выявил пробелы в научном основании истории педагогики. Так, И.Ф. Сवादковский буквально перенес определение, данное А.А. Ждановым, касающееся предмета истории философии, на историю педагогики: «Предметом истории педагогики, очевидно, надо считать историю зарождения научно-материалистической педагогической мысли в борьбе с антинаучными идеалистическими теориями» [12].

С одной стороны, как писал Г.Е. Жураковский, И.Ф. Сवादковский прав, подчеркивая связь между историей философии и историей педагогики, особенно в теоретическом плане, которая, в свою очередь, носит на себе печать классовой борьбы, однако в том случае за скобками остается история школы и, например, трудности в трактовке отдельных периодов.

С другой стороны, и на это указывала В.А. Ротенберг, «производя переоценку ценностей в курсе педагогики, нельзя определять место того или иного педагога в этом курсе только в зависимости от того, является ли он материалистом или идеалистом в том значении, какое придается этим понятиям в философии» и что «в период до Маркса целый ряд прогрессивных педагогических теорий возник на базе идеалистической философии» [Цит. по: 3, с. 21].

Е.Н. Медынский, на протяжении 30 лет ищущий сущность истории педагогики, в ходе анализа его учебника критически оценил данное И.Ф.Свадковским определение, а позже, во время обсуждения итогов философской дискуссии, заявил, проявив слабость, что он отказывается от последнего из своих определений, данного в новой книге: «История педа-

гогики изучает развитие теории и практики воспитания, образования и обучения с древнейших времен до настоящего времени» [Цит. по: 3, с. 21]. Хотя по существу данное определение не противоречит современным трактовкам предмета истории педагогики.

Также нет единства в вопросе об определении границ научной педагогики, что принципиально важно для применения принципа партийности. Так, Е.Н. Медынский сделал большой шаг, утверждая, что не Гербарта, а Коменского следует считать основоположником педагогической науки. Однако, по словам Г.Е. Жураковского, и здесь снова виден перегиб с сторону классового подхода, это верно только применительно к домарксистской педагогике, а подлинно научная педагогика «начинается со дня вступления на сцену Маркса и Энгельса» [3, с. 22].

Также Е.Н. Медынский поставил вопрос о роли ученого при рассмотрении историко-педагогического материала: должен ли он пассивно следовать за автором или же, опираясь на гипотезу, научный аппарат, выделять в источнике интересующее, получить «знание о незнании»?

В 1950-е гг. А.М. Арсеньев, Ф.Ф. Королев, З.И. Равкин вновь выдвинули проблему активной позиции ученого в отношении к историко-педагогическому материалу. Эмпиризм и описательность не дают возможности остро сформулировать современные проблемы. В это же время возникает шаблон, который в дальнейшем активно применялся историками педагогики. «В центре оказывается персоналия – педагог, философ, государственный деятель, затем создается определенная схема: дается краткая характеристика эпохи, подробная биография, практическая деятельность (если это педагог) и педагогические взгляды» [13, с. 97]. В этом шаблоне отсутствует проблемность, не видно отличий одних подходов от других. «Вследствие такого совершенно не критического и по существу внеисторического подхода все педагоги и непедагоги, писавшие о воспитании, выглядели уныло одинаковыми» [10, с. 63], – критиковал данный подход А.И. Пискунов.

Существовала и другая схема, в которой рассматривались социально-исторические условия, влиявшие на развитие школы, показывались ее успехи, а также материальная база, учебные планы, программы, контингент, подготовка учителей и пр. Подобные схемы не могли должным образом реализовать принцип научности, приводили к догматизму, шаблонности, описательности, не учитывали принципа историзма.

Конечно, рассуждения Г.Е. Жураковского, Н.А.Константинова, Е.Н.Медынского, как и многих других авторов того периода, встроены в рамки классового, идеологического подхода, свойственного педагогике советского периода, однако публикации показывают размышления ученых о поиске теоретико-методологических оснований истории педагогики как науки, обсуждения содержательных сторон учебного предмета, его места в педагогическом процессе.

Список литературы

1. Блонский П.П. Необходима не только реформа школы, но и реформа науки // Народное просвещение. – 1919. – № 11–12. – С. 7–13.
2. Жураковский Г.Е. Некоторые вопросы преподавания истории педагогики // Советская педагогика. – 1943. – № 11–12. – С. 23–27.
3. Жураковский Г.Е. О развитии истории педагогики как науки и учебного предмета // Советская педагогика. – 1948. – № 5. – С. 19–34.
4. Залкинд А.Б. Марксизм в педагогике (история педагогики) // Работник просвещения. – 1923. – № 9. – С. 15–20.
5. Каптерев П.Ф. История русской педагогики. – СПб., 1909.
6. Константинов Н.А. Некоторые замечания к проекту программы по истории педагогики для педагогических институтов // Советская педагогика. 1939. № 5. – С. 60–64.
7. М.К. О программе по истории педагогики для педагогических училищ // Советская педагогика. 1940. № 6. С. 131–132.
8. Медынский Е.Н. Новая программа по истории педагогики // Советская педагогика. 1938. – № 10. – С. 81–82.
9. Объяснительная записка к программе по истории педагогики // Советская педагогика. 1938. – № 10. – С. 83–85.
10. Пискунов А.И. История марксистской педагогики: некоторые итоги и перспективы // Советская педагогика. – 1977. – № 11, с. 57–66.
11. Проект программы по истории педагогики по истории педагогики для педагогических институтов // Советская педагогика. 1938. № 10. С. 86–93.
12. Свадковский И.Ф. Некоторые вопросы педагогики в свете философской дискуссии // Учительская газета. – 1948. – 5 февраля.
13. Фрадкин Ф.А. Принцип научности в истории советской педагогики // Советская педагогика. – 1986. – № 6. С. 93–99.

14. Чистяков В.И. К вопросу о программе и преподавании истории педагогики в педучилищах // Советская педагогика. – 1937. – № 4. – С. 99–103.

15. Шульгин В.Н. К истории трудовой школы. Цели курса // Работник просвещения. – 1923. – № 15. – с. 10–15.

Богуславская Татьяна Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент Департамента педагогики
Московского городского педагогического университета

ПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ПЕРИОД РАЗВИТИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (КОНЕЦ XX ВЕКА)

Аннотация. В статье проанализированы проблема разработки содержания дошкольного образования. Охарактеризованы концепции дошкольного воспитания, представленные в отечественной педагогике конца XX века, выделены основные факторы, направления становления и развития содержания воспитания и обучения детей.

Ключевые слова: дошкольное образование, концепции дошкольного воспитания, содержание образования, теоретические основы содержания образования, история дошкольного образования.

Boguslavskaya Tatyana Nikolaevna

candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of the Department of Education
Moscow City Pedagogical University

PARADIGMAL PERIOD OF DOMESTIC PRE-SCHOOL CONTENT DEVELOPMENT (THE END OF XXTH CENTURY)

Annotation. The article analyzes the problem of developing the content of pre-school education. The concepts of preschool education presented in the Russian pedagogy of the end of the XX century are characterized, the main factors and directions of the formation and development of the content of the education and training of children are highlighted.

Key words: preschool education, concepts of preschool education, educational content, theoretical foundations of educational content, history of preschool education.

Изменение стратегических направлений совершенствования дошкольного образования в связи с введением и реализацией Федерального государственного стандарта дошкольного образования (далее ФГОС ДО) предполагает серьезную научно-теоретическую разработку всего спектра предлагаемых направлений развития, но, прежде всего, существенную модернизацию содержания дошкольного образования, которое выступает первым уровнем системы непрерывного образования, начальным этапом овладения культурно-историческими ценностями.

Вместе с тем, продуктивность данных разработок во многом будет обеспечена достижением преемственности перспективы и ретроспективы в осуществлении комплекса исследований соответствующей проблематики. В данной связи, значительно актуализируется задача обоснования дальнейших перспектив совершенствования содержания дошкольного образования, на основе анализа накопленного позитивного опыта и имеющихся достижений.

В данной статье ведущими понятиями выступают «содержание дошкольного образования» и «теоретические основы содержания дошкольного образования», «концепции».

В традиционной педагогике, ориентированной на реализацию преимущественно образовательных функций, содержание образования определяется как «совокупность, схематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития познавательных сил и практической подготовки, достигнутый в результате учебно – воспитательной работы»

Действенными источниками развития теоретических основ содержания дошкольного образования в 80-е годы XX века явились подходы к определению общего образования, разработанные в отечественной педагогике в трудах М. Н. Скаткина, И. Я. Лернера, В. В. Краевского.

В трактовке И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина под содержанием образования понимается педагогически адаптированную систему знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально - волевого отношения, усвоение которых признано обеспечить формирование всесторонне развитой личности, подготовленной к воспроизведению (сохранению) и развитию материальной и духовной культуры общества[2]

В формировании содержания дошкольного образования в 1990-е годы ведущими выступали культурологический и личностно-

ориентированный подходы. При этом из культурологической теории содержания общего образования приоритетно выделялись два компонента: опыт творческой деятельности – в форме способностей дошкольника принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; опыт эмоционально-ценностных отношений – в форме личностных ориентаций дошкольника.

Личностно-ориентированный подход был связан с попытками представления содержания образования не просто с психологической позиции, а со стороны ребенка и центрировал внимание на внутреннем источнике формирования содержания образования, то есть на новообразованиях, которые происходят в данном процессе в личности дошкольника (собственное содержание образования).

В целом под содержанием дошкольного образования в этот период понималась педагогически адаптированная система знания, познавательные процессы ее освоения и развития эмоционально-ценностного, субъективного отношения ребенка к окружающему миру, природе, людям, обществу в целом и самому себе.

Под теоретическими основами содержания дошкольного образования понимался комплекс методологических, психологических и педагогических подходов к определению содержания дошкольного образования, которые были разработаны и представлены в отечественной философии, психологии и педагогике рассматриваемого периода [3, с. 3].

В процессе становления и развития теории содержания дошкольного образования в отечественной психологии и педагогике конца XX века можно выделить следующие этапы:

- парадигмальный (1986 – 1991) – на котором были предложены базовые концепции дошкольного образования, обозначившие принципиально новые подходы к определению его содержания;
- концептуальный (1992 – 1995) - на данном этапе были разработаны и представлены вариативные психолого-педагогические концепции дошкольного образования;
- программно-методический (1996 – 1999) – в этих хронологических рамках, на основе выработанных ранее теорий и психолого-педагогических концепций, было осуществлено, создание комплекса вариативных программ дошкольного образования, неотъемлемым компонентом которых являлась инновационная интерпретация содержания дошкольного

образования; создан проект государственного стандарта дошкольного образования [3, с.11].

Охарактеризуем подробнее процесс развития теории содержания дошкольного образования в 1986–1991 гг. позволяет утверждать, что данный этап во многом носил парадигмальный характер. Рассматриваемый «парадигмальный» период, содержательно начался публикацией в «Учительской газете» (сентябрь 1986 г.) «Манифеста» педагогов-новаторов которые были консолидированы на гуманистической основе «педагогике сотрудничества». Важно, что в этой Декларации был провозглашен ряд принципов «педагогике сотрудничества», которые можно экстраполировать и на сферу содержания дошкольного воспитания. Среди них можно выделить следующие принципиальные положения:

1. Нужна новая педагогика, которая отличалась бы от прежней тем, что делает упор на совместный труд учителя и детей, на вовлечение воспитанников в учение, чтобы «вызвать у них радостное чувство успеха, движения вперед, развития». Ее можно назвать педагогикой сотрудничества.

2. Учение по соображениям гуманности должно происходить без принуждения. Педагогика сотрудничества направлена на то, чтобы дать ребенку уверенность в том, что он добьется успеха, научить его учиться, не допускать, чтобы он отстал и заметил свое отставание.

3. Педагогика сотрудничества предполагает «развитие даже самой малой способности к мышлению». Ни понуканиями, ни принуждением, ни индивидуальными дополнительными занятиями этого добиться нельзя, потому что на таких низких уровнях способностей и успешности самолюбие играет решающую роль [4].

Существенно, что «Манифест» акцентировал внимание не на формировании нормативных знаний, а на создании условий для осуществления самообучения и самовоспитания детей с учетом раскрытия индивидуальных способностей каждого ребенка, на основе максимальной индивидуализации образовательной деятельности. Более того, манифест провозглашал личностный подход к каждому ребенку.

Как видно, в положениях «педагогике сотрудничества» в концентрированном виде уже были сформулированы ведущие положения парадигмы личностно-ориентированной педагогики, составившей позднее ценностно-целевую основу базовых концепций дошкольного образования и во многом определившей, затем направленность программ дошкольного образования нового поколения.

Роль научно-организационного центра реформирования образования (в том числе и дошкольного) в рассматриваемый период выполнял ВНИК (Временный научно-исследовательский коллектив) «Базовая школа». Он был создан 1 июня 1988 г. приказом Госкомитета по народному образованию СССР. Среди приоритетных направлений деятельности ВНИКа была выделена задача подготовки базовой «Концепции дошкольного воспитания», в которой охарактеризованные парадигмальные постулаты получили бы свое развитие и опредмечивание по отношению к дошкольному детству.

Такая Концепция была разработана группой психологов и педагогов под руководством В.В. Давыдова и В.А. Петровского в начале 1989 г и принята Постановлением Министерства образования Российской Федерации от 16 июня 1989 года N 7/В. Несколько позднее эта концепция была утверждена Государственным комитетом по народному образованию СССР – центральным органом, направляющим и регламентирующим в тот период работу всех учреждений образования в стране.

В целом Концепция на научно-теоретическом уровне и в яркой публицистичной форме представила в концентрированном виде основные идеи и главные направления перестройки системы образования и воспитания дошкольников, отразила подходы передовых ученых-психологов и педагогов-практиков данного периода и доказала необходимость коренной перестройки дошкольного воспитания.

Принятие Концепции означало существенный парадигмальный сдвиг в развитии теории содержания дошкольного образования. Его смысл состоял в переходе от доминирующей тогда, так называемой «учебно-дисциплинарной» парадигмы к новой «лично-ориентированной» парадигме, которая и была обоснована в Концепции [5].

Авторы Концепции наметили новые подходы к теории и практике дошкольного воспитания в русле обоснованной ими лично-ориентированной модели, на которой ощущается большое влияние идей «Педагогики сотрудничества». Об этом красноречиво свидетельствуют наиболее важные положения концепции – гуманизация и деидеологизация дошкольного образования; приоритет воспитания общечеловеческих ценностей: добра, красоты, истины; подчеркивание самооценности дошкольного периода детства.

Суть лично-ориентированной модели, по мнению авторов Концепции, состояла в том, что она «способствует становлению ребенка как

личности, обеспечивает чувство психологической защищенности, развитие индивидуальности, предупреждает возникновение возможных тупиков личностного развития, т. е. способствует гуманизации целей и принципов педагогической работы с детьми»[6].

В документе было раскрыто значение дошкольного детства в становлении личности ребенка дошкольника, представлена модель взаимодействия взрослого и ребенка

В целом Концепция на научно-теоретическом уровне и в яркой публицистичной форме представила в концентрированном виде основные идеи и главные направления перестройки системы образования и воспитания дошкольников, отразила подходы передовых ученых-психологов и педагогов-практиков данного периода и доказала необходимость коренной перестройки дошкольного воспитания.

При подчеркивании значительного инновационного потенциала охарактеризованной «Концепции дошкольного воспитания» отметим, что одновременно с ней была подготовлена и опубликована еще одна «Концепция дошкольного воспитания», подготовленная НИИ дошкольного воспитания АНП СССР, что придает уже этому этапу развития теории содержания дошкольного образования вариативный характер.

Так, например, существенным достижением данной Концепции, в развитии теории содержания дошкольного образования, являлось положение о том, что «процесс обучения должен базироваться на имеющейся у каждого ребенка и никогда не насыщающейся фундаментальной потребности в новых впечатлениях, новых знаниях и способах познавательной деятельности»[7]. Для реализации и развития этой потребности необходимо, чтобы эти знания были действительно новыми для ребенка и в то же время тесно связывались с теми, которые у него уже есть.

В Концепции правомерно подчеркивалось, что главным направлением перестройки дошкольного воспитания должны стать:

- формирование в нашем обществе отношения к дошкольному воспитанию как этапу, определяющему все дальнейшее развитие человека;
- гуманизация педагогического процесса, предполагающая, прежде всего, ориентацию воспитателя на личность ребенка, коренное изменение характера общения с ним;
- разработка на основе современных научных исследований и широкое внедрение новых форм и методов воспитания и обучения, обеспечивающих индивидуальный подход к детям, их всестороннее развитие.

При этом цель дошкольного воспитания определялась достаточно традиционно: всестороннее гармоничное развитие ребенка, которое предусматривает: охрану и укрепление его здоровья, обеспечение полноценного физического развития; всестороннее психическое развитие и формирование личности ребенка.

В аспекте развития теории содержания дошкольного образования наибольший интерес составляет компендиум положений, заключенных разделе «Учение».

1. Принципиально важным является переориентировка воспитателей с репродуктивных методов обучения на продуктивные. Воспитатель должен стремиться не к передаче детям готовых знаний, а к организации такой детской деятельности, в процессе которой они сами делают «открытия», узнают что-то новое путем решения проблемных задач. Используемые в процессе обучения игровые моменты, радость познания и открытия нового формируют у детей познавательную мотивацию, а преодоление возникающих в процессе учения интеллектуальных и личностных трудностей развивает волевую сферу.

2. Приобретение новых знаний тесно связано у дошкольников с практическими преобразованиями предметов и явлений. В процессе таких преобразований, имеющих творческий характер, ребенок выявляет в объекте все новые свойства, связи и зависимости. Усложняясь и развиваясь, эти преобразования превращаются в своеобразную деятельность экспериментирования, в которой осуществляется достаточно глубокое познание объектов. На определенном этапе такое экспериментирование может осуществляться детьми мысленно. В результате ребенок получает часто совершенно неожиданные новые знания, у него формируются новые способы познавательной деятельности. Происходит своеобразный процесс самовыдвижения, саморазвития детского мышления.

3. Помня о специфике дошкольного возраста, необходимо преодолеть существующую тенденцию превращения интересных и полезных для детей занятий и жестко регламентированный, строго дисциплинированный школьный урок.

4. К сожалению, очень часто на занятиях воспитатели, строго следуя планам, отражающим их предметное содержание и не предусматривающим вообще какого-либо общения детей друг с другом, препятствуют ему. Отсутствие такого общения приводит к тому, что речь становится обязательной, официальной, нежелательной и необоснованной.

5. Для упорядочения впечатлений, стихийно сформированных знаний, для приобретения детьми новых обобщенных знаний и способов действий, открытия зависимостей и взаимосвязей между предметами и явлениями необходимы специальные занятия, которые должны носить развивающий характер.

6. Овладение средствами познания происходит в деятельности ребенка, направленной на решение познавательных задач, которые требуют как применения готовых средств, так и их активного построения.

7. Подготовка детей к школе не самоцель. Преемственность детского сада и школы должна обеспечиваться применением на начальных этапах школьного обучения специфически дошкольных методов и форм организации жизни детей, что сделает переход к новой ведущей деятельности более эффективным и безболезненным. Использование чисто школьных методов не только не помогает адаптации к школе, но и плохо сказывается на физическом и психическом здоровье детей, их развитии [8, 48-60]. Как показал целостный анализ, по своим принципиальным гуманистическим положениям эта Концепция была близка той, что была предложена В.В. Давыдовым и В.А. Петровским. Она излагала те же идеи только в более научной, традиционной, что называется «академичной» форме. Главным же отличием этой Концепции, значительно снижающей в то время ее значимость и резонанс, являлось то, что обоснованные в ней подходы не предлагались в качестве новой парадигмальной модели дошкольного образования [9].

Остается сожалеть, что в тех конкретно исторических условиях эта Концепция оказалась практически незамеченной и в качестве единственной была утверждена «Концепция дошкольного воспитания» В.В. Давыдова и В.А. Петровского. В целом осуществленный ретроспективный обзор свидетельствует о том, что Концепции наметили новые общие подходы к дошкольному воспитанию. Основные идеи концепции – гуманизация и деидеологизация дошкольного образования, приоритет воспитания общечеловеческих ценностей; самоценность дошкольного детства

Реализация «Концепция дошкольного воспитания» В.В. Давыдова и В.А. Петровского потребовала создания соответствующей правовой базы. В 1991г. Постановлением Совмина РСФСР было принято прогрессивное для своего времени «Временное положение о дошкольном учреждении». На направленности и духе Положения очень чувствуется влияние ВНИКовской Концепции дошкольного воспитания. Следует подчеркнуть, что

задачи и содержание деятельности дошкольного учреждения (охрана и укрепление физического и психического здоровья детей; обеспечение интеллектуального и личностного развития ребенка; забота об эмоциональном благополучии каждого ребенка; взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития ребенка), сформулированные в Положении, были основаны на отношении к дошкольному возрасту как к уникальному периоду развития личности. В данной связи отмечалось, что «в отличие от всех последующих возрастных этапов именно в этот период формируются представления ребенка об окружающем мире, происходит его интенсивное физическое и психическое развитие». Акцентировалось внимание на том, что важное значение имеет «поддержка и всемерное развитие таких качеств личности, которые специфичны для дошкольников, так как в дальнейшем наверстать упущенное не только трудно, но порой и невозможно» [10].

Положение давало возможность каждому дошкольному учреждению выбирать из имеющихся документов программу обучения и воспитания, вносить в нее собственные дополнения, создавать авторские программы, использовать разнообразные формы работы. Это имело поворотное значение для обновления содержания дошкольного образования. Подчеркнем, что новые программы по обучению и воспитанию детей возникли именно как ответ на предоставленную Министерством просвещения РСФСР возможность свободного выбора программы по дошкольному воспитанию.

В ракурсе практической реализации новой парадигмы дошкольного образования Государственным комитетом СССР по образованию в 1991 году была подготовлена содержательная «Целевая комплексная программа развития дошкольного воспитания». Однако ее реализация в широком государственном масштабе из-за последовавших социально-политических трансформаций так не осуществилась. Дальнейшая разработка теории содержания дошкольного образования продолжалась уже в качественно иных общественно политических условиях, сложившихся после распада СССР и образования Российской Федерации.

Итак, представленные в статье методологические основы позволяют: научно осмыслить, систематизировать и обобщать материалы об этапах, особенностях, факторах, тенденциях, проблемах и основных показателях развития содержания дошкольного образования в конце XX века, рассматривать дошкольное образование как важный уровень непрерывной образовательной системы и как исторически сложившуюся и активно развиваю-

щуюся важную систему, реализующую социально – задаваемые цели, отражающую общую логику развития отечественного дошкольного образования.

Список литературы

1. Педагогический словарь. (В 2-х томах). /Под ред.И.А. Каирова » [и др.]. Т.2 (О-Я). -М.: Изд-во АПН,1960.-766с.
2. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики/Под ред. М.Н.Скаткина. - М.: Просвещение,1982.-319 с.
3. Богуславская, Т.Н. Развитие теоретических основ содержания дошкольного образования в отечественной педагогике 80-Х гг. ХХ – начала ХХІ века: автореф. ... дисс. к.п.н. / Т.Н. Богуславская. – М., 2009. - 26 с.
4. Педагогика сотрудничества // Учительская газета. - 1986. - 26 сентября.
5. Асмолов А.Г. ХХІ век: психология в век психологии // Вопросы психологии. 1999. № 1. С. 3–12.;
6. Бодрова Е.В., Давыдов В.В., Петровский В.А., Стеркина Р.Б. Опыт построения психолого-педагогической концепции дошкольного воспитания // Вопросы психологии. - 1989. - № 3. - С. 22–31;
7. Концепция дошкольного воспитания / Под ред. В.В. Давыдова, В.А. Петровского // Дошкольное воспитание. - 1989. - № 5.
8. Концепция дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. - 1989. - № 9. - С. 48–69.
9. Богуславская, Т.Н. Формирование теории содержания дошкольного образования в отечественной педагогике второй половины ХХ века / Т.Н. Богуславская // Педагогика. – 2013. – № 2. – С. 31-38
10. Богуславский М.В., Богуславская Т.Н. Развитие теоретических основ содержания дошкольного и общешкольного образования (в отечественной педагогике второй половины ХХ века) Саранск ,2010

Цветаева Нина Викторовна

доцент, кандидат педагогических наук

кафедры педагогики и психологии дошкольного и начального образования

Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых

г. Владимир, Россия

**ВЛИЯНИЕ АВГУСТОВСКОЙ (1948 г.) СЕССИИ ВАСХНИЛ
НА ИСТОРИЮ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ
В НАШЕЙ СТРАНЕ**

Аннотация. Отрицательное влияние Августовской (1948 г.) сессии ВАСХНИЛ на развитие отечественного образования и педагогики. Отбор содержания биологических наук и проведение в жизни педагогических концепция полностью контролировался Г. Д. Лысенко и его сподвижниками.

Ключевые слова: Августовская сессия (1948г), ВАСХНИЛ, лысенкоизм, дарвинизм.

Tsvetaeva Nina Viktorovna

Associate Professor, Cand. Ed

Department for Pedagogics and Psychology of Nursery and Primary Education
of Vladimir State University named after Alexander and Nickolay Stoletovs

Vladimir, Russia

**THE INFLUENCE OF THE AUGUST (1948) SESSION OF VASKhNIL
ON THE HISTORY OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGY
AND EDUCATION IN OUR COUNTRY**

Abstract. The negative impact of the Avgustov (1948) session of the Academy of Agricultural Sciences on the development of national education and pedagogy. The selection of the content of biological sciences and the conduct in the life of the pedagogical concept was fully controlled by GD Lysenko and his associates.

Key words: August session (1948), All-Russian Academy of Agricultural Sciences, Lysenkoism, Darwinism.

Автор известного во всем мире «Происхождения видов...» оказался не совсем прав, когда в 1895 г. писал, что «велика сила упорного извращения [чужих мыслей]; но история науки показывает, что, по счастью, действие этой силы непродолжительно». Проводы свое исследование в обла-

сти истории отечественного образования и педагогики, мы стремились показать самые разнообразные проявления «этой силы». Ее действие оказалось не столь уж и непродолжительным: если считать с 1929-1930 уч.г. (времени первого наступления И. В. Сталина на школу и Т. Д. Лысенко на генетику, переплетения идей и мероприятий которых наряду со всем прочим означало начало и деантропологизации педагогики), то до конца 60-х гг. пройдет четыре десятилетия.

Такой срок по меркам жизни поколений – совсем немалый. И весь данный период Лысенко Т.Д., несмотря на сопротивление научного сообщества и ученой среды, не собирался уходить с исторической сцены. Как раз наоборот: вопреки явной бесплодности своего «учения» он и сторонники расширяли и укрепляли свое влияние не только в различных областях биологии и сельского хозяйства, но и во всех звеньях системы общего и профессионального образования и сферах педагогики на всесоюзном, республиканском и региональном уровнях. Важнейшими вехами всего предвоенного этапа усиления влияния антинаучных взглядов Т. Д. Лысенко и цементирующих их официальной философии на систему образования страны стало июльское (1936 г.) постановление ЦК Всесоюзной Коммунистической Партии (большевиков), затронувшее буквально все народные комиссариаты просвещения, и введение повсеместно с 1939-1940 уч.г. школьного курса «Основы дарвинизма».

Благополучно пережив войну и воспользовавшись возникшей после нее конфронтацией двух общественных систем, лысенкоизм, «обогащаемый» как «новым учением о виде», так и вызревающим еще с начала 30-х гг. «учением» о «живом веществе», умело воспользовался сделанным А. Р. Жербаком в американском журнале утверждением о возможности построения «общей биологии мирового масштаба». Данное заявление известного ученого и общественного деятеля, расцененное властью политически ошибочным и идеологически вредным, позволило Т. Д. Лысенко и его сторонникам организовать защиту своих пошатнувшихся было после войны позиций по линии непримиримой борьбы советской и буржуазной биологии. Торжеством лысенкоизма стала санкционированная вождем августовская сессия ВАСХНИЛ, на которой Т. Д. Лысенко выступил с одобренным и отредактированным лично И. В. Сталиным докладом.

Решения сессии и их безоговорочная поддержка структурами партийно-государственной власти, «добровольные» покаяния противников «учения» и изгнание непокорных и провинившихся из институтских лабо-

раторий и вузов в сочетании со «Сталинским планом преобразования природы» обеспечили установление монополии лысенкоизма на всем образовательном пространстве СССР. Это выразилось не только в отборе содержания предметов биологического цикла, а и в проведении в жизнь педагогических установок, направленных на ликвидацию «исторической канвы» преподавания, пренебрежение логикой естественного развития живой природы и построения учебного материала, усиление его воспитывающего воздействия, вступавшего в противоречие с подлинно научной картиной мира и с жизненными реалиями послевоенной действительности. Вивисекционистские опыты над «организмами» ставили учителей в позицию разрушителей естественных чувств сострадания и сочувствие к боли живого существа, навязывали им роль проводников и воспитателей жестокости в детской среде. С этим соседствовало требование беспрекословного послушания и подчинения установленным свыше нормам и правилам поведения, официально выставляемых в качестве основных гражданских добродетелей и выдаваемых за проявление «сознательной дисциплины» как одной из ценностей и «важнейших и лучших целей», которых придерживалось и выдвигало перед собой коммунистическое воспитание.

В своей совокупности все эти установки, добродетели, ценности и цели представляли собой школьный вариант твердого сплава методического лысенкоизма и тотального педагогического пренебрежения внутренними, генетически обусловленными закономерностями развития личности и ее индивидуальными потребностями, возникающими под воздействием социальной среды и в результате «преломления» внутреннего через внешнее. На практике это означало, с одной стороны, властно-принудительную ориентацию «знаниево-деятельностного» и ценностного компонентов образования на игнорирование ими естественных законов окружающей природы человека и в то же время – на участие образования в безусловном выполнении утопического плана ее преобразования; с другой стороны, это означало столь же принудительную ориентацию науки педагогики на продолжение разработки утопического плана переделки природы человека и игнорирование ею своего сущностного «человекоразмерного» характера, собственно-антропологического знания.

После смерти вождя в недолгие годы хрущевской «оттепели» лысенкоизм хотя и принужден был сдать свои некоторые, наиболее одиозные антинаучные «положения», сумел сохранить монопольное влияние на содержание образования, прежде всего в тех его областях, что были объективно

связаны с сельским хозяйством и производительным земледельческим трудом учащихся. Этому способствовало укрепление агропедагогического направления в работе АПН РСФСР за счет коллеги Т. Д. Лысенко по Уманскому училищу К. А. Ивановича, замены в руководстве управления школ минпроса РСФСР муромчанина Н. В. Наумова на ставропольчанина А. А. Черникова, защиты пролысенковских методических «Основ дарвинизма...» М. И. Мельниковым и игнорирования партийно-государственной и академической властью новаторского опыта ставших известными во всем Советском Союзе Павлышской сельской школы и антропологических педагогических взглядов ее директора.

Исход лысенкоизма из содержания школьного и вузовского образования, произошедший уже в постхрущевскую эпоху, не привел ни к автоматическому изъятию «учения» из основ педагогики, ни к прекращению действия лысенковщины как в организации академической науки и системы образования, так и в управлении ими. Несмотря на научную и организаторскую деятельность выдающихся ученых и подвижников народного образования Ф. Ф. Королева, Г. С. Костюка, В. А. Сухомлинского, стремившихся к антропологизации психолого-педагогического познания и практики обучения и воспитания, фактически эти связанные между собой сферы оставались на прежних позициях: и общие основы педагогики, и основы дидактики и теории воспитания по-прежнему базировались на реальном неприятии индивидуально-личностного начала в подходе к формирующемуся в конкретных условиях социума субъекту целостного педагогического процесса. Это достаточно ярко демонстрировалось мирным сосуществованием под одной обложкой разделов и глав, вышедших из-под пера Т. А. Ильиной и Ю. К. Бабанского – редактора во всех иных отношениях добротного учебного пособия «Педагогика» (1983) и автора теории оптимизации учебного процесса.

Последующее застойное состояние академической педагогики, сосредоточенной на задачах объяснения и поддержки строго регулируемого партией и государством хода формирования и воспитания граждан, целиком и полностью совпадало с интересами ведущей политической силы общества, заключенными в сохранении созданной ею Системы. Такое гармоническое совпадение задач и интересов, вошедших в «генетический код» всей жизнедеятельности партии – государства, явилось главным и непреодолимым препятствием на пути половинчатых андроповско-черненко-ских (1984) и горбачевско-лигачевских (1988) реформ образования.

Преодоление созданного шестидесятилетием нашей истории наследия, начало чему было положено деятельностью внепартийного и внегосударственного ВЦИКа «Школа», создало предпосылки как для возрождения в новой России педагогической антропологии, так и для создания личностно-ориентированной системы образования. Этот двусторонний процесс еще далеко не окончен, о чем свидетельствуют отдельные факты и события попятного движения как общероссийского, так и регионального масштаба. Однако ход истории необратим, и на пороге нового века можно утверждать, что нынешняя, «четвертая школьная реформа в России», в основных своих чертах уже состоялась.

Список литературы

Дарвин Ч. Происхождение видов путем естественного отбора В кн.: Ч. Дарвин Сочинения. – М.-Л: Изд-во Академия наук Союза Советских Социалистических республик, 1939, Т.3.

Коптев Андрей Сергеевич

Аспирант кафедры психологии личности и специальной педагогики
Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых
г. Владимир, Российская Федерация

УЧАСТИЕ РУССКОЙ ЦЕРКВИ В ПРЕДУПРЕЖДЕНИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX – НАЧАЛО XX ВВ.)

Аннотация. Обращается внимание на участие Русской православной церкви в перевоспитании несовершеннолетних осуждённых и предупреждении различных видов девиаций в молодежной среде.

Ключевые слова: несовершеннолетние, преступность, наказание, превентивная педагогика, девиации, Русская православная церковь, тюремное служение.

Koptev Andrey Sergeevich

Postgraduate student of the Department for Personality Psychology and Special Pedagogics of Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs
Vladimir, Russia

PARTICIPATION OF THE RUSSIAN CHURCH IN THE PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR OF CHILDREN (THE SECOND HALF OF THE XIX – THE BEGINNING OF THE XX CENTURY)

Abstract. Attention is drawn to the participation of the Russian Orthodox Church in the re-education of juvenile convicts and the prevention of various types of deviations among young people.

Key words: minors, crime, punishment, preventive pedagogy, deviations, Russian Orthodox Church, prison ministry.

Проблема предупреждения отклонений в поведении молодёжи является одной из актуальных задач, стоящих перед педагогической наукой и практикой. Обращение к проблеме становления отечественной превентивной педагогики, научное осмысление её места в культурно-историческом развитии России позволит более эффективно использовать накопленный воспитательно-профилактический опыт в современных условиях.

Превентивная педагогика как наука в России стала формироваться во второй половине XIX столетия. Предметом её изучения явились группы людей, которые не смогли приспособиться к новым социальным стандартам и оказались в популяции отверженных, дезадаптированных личностей [3, с. 8]. Такое понимание предмета определяло превентивную деятельность как предупреждение девиантности через аккультурацию (принятие культуры как своего достояния), воспитание у личности высоких нравственно-духовных качеств, уважения к Закону.

Религиозно-нравственная работа с малолетними осуждёнными в сфере исправления и наказания является давней тенденцией отечественной превентивной педагогики. Церковь активно участвовала в предупреждении отклоняющегося поведения, перевоспитании, исправлении и наказании потенциальных преступников и осужденных, в том числе и несовершеннолетних. Следование христианским религиозным нормам само по себе несет превентивную направленность, ведь церковные заповеди предупреждают и предостерегают: «не убий», «не укради», «не прелюбодействуй» и т.п. Мо-

настыри, в свою очередь, с давних времен использовались в качестве мест заключения [5, с. 52], и подобное заточение считалось одним из самых тяжелых наказаний, применяемых Русской православной церковью. Таким образом, превентивно-пенитенциарная практика в течение длительного времени осуществлялась путем взаимодействия Русской православной церкви и государства.

Превентивная педагогика имеет непосредственную связь с богословием, тем самым закладывая основы для теологически-религиозного взгляда на отклонения, предполагающего, что человек грешен, и без духовно-нравственного воспитания, без ясного мировоззрения личность может легко пересечь черту добра и зла. Религиозные меры воздействия на преступность обладают значительным превентивным потенциалом. Основными из них являются: молитва, проповедь, образец добропорядочности в деяниях и помыслах.

Так как исправительно-воспитательные заведения для несовершеннолетних не существовали до середины XIX века, а в тюрьмах отсутствовали соответствующие условия для благотворного воздействия, приобщение юных правонарушителей к духовным ценностям происходило именно в монастырях. Способы перевоспитания основывались на главных принципах превенции - религиозном воспитании, привлечении к труду и школьном обучении. В то же время в результате длительного вынужденного пребывания в монастырях несовершеннолетние отвыкали от социальной жизни, что плохо отражалось на адаптации, предстоящей им после освобождения.

Основной задачей священнослужителей в пенитенциарных учреждениях являлось облегчение пребывания заключенных путем религиозного воздействия на их сознание. Работа сводилась к беседам и исповеди, в процессе которой происходит моральная рефлексия, оценивается прошлое человека - его поступки и мотивы [6, с. 37–38]. Само слово “пенитенциарная” происходит от лат. *penitentia* - покаяние, подразумевая, что система предназначена для покаяния (от греч. *metanoia* - обращение, изменение пути и направления движения) оступившегося человека.

Духовные ценности формируют внутреннее ядро личности, а потому благотворно влияют на все стороны и формы взаимоотношений человека с миром, этическое и эстетическое развитие, мировоззрение гражданскую позицию, патриотическую и семейную ориентацию. Реализация духовно-нравственного потенциала религий осуществляется методами, которые ис-

пользуются и в светской педагогике, однако их наполнение соответствует определенным целям и задачам. В контексте общепризнанной классификации методов воспитания [4, с. 123] целесообразно выделить группы методов реализации духовно-нравственного потенциала религий:

- методы формирования сознания личности (беседа, пример, убеждение, внушение);

- методы организации жизнедеятельности и поведения (поручение, упражнение, воспитывающая ситуация);

- методы стимулирования деятельности и поведения (требование, поощрение, наказание).

В соответствии с действовавшим российским законодательством, несовершеннолетние преступники могли быть отправлены в монастыри на перевоспитание. Содержание воспитанников подчинялось всем правилам монастырского быта, и они должны были встать на праведный путь под руководством опытных в духовной жизни священнослужителей. Такая практика имела место на протяжении долгого периода времени, вплоть до создания достаточно широкой сети воспитательно-исправительных заведений для несовершеннолетних.

Участие Русской православной церкви в процессе исправления отдельных индивидов и воздействия на лиц, совершивших преступления, давала заметные положительные результаты. В 1909 г., несмотря на создание воспитательно-исправительных заведений, государственная власть официально обращалась в Синод о «привлечении подведомственных Святейшему Синоду духовных установлений (монастырей) к делу учреждения воспитательно-исправительных заведений для несовершеннолетних преступников и вообще к оказанию помощи Правительству в борьбе с детской преступностью» [1, с. 113]. Министр юстиции объяснял это рядом причин, главная из них состояла в недостатке помещений в существующих воспитательно-исправительных заведениях, тюрьмах и арестных домах, где постоянно содержалось до 8000 и более несовершеннолетних в возрасте от 10 до 17 лет. Ежегодный приток таких несовершеннолетних в места заключения превышал 7000 человек, причём, по данным, относящимся к 1907 г., из числа несовершеннолетних осужденных содержалось совместно с взрослыми арестантами в общих камерах почти 45 % и почти 92 % оставалось без всяких занятий. Причём все возможные способы активизации общественной деятельности по учреждению воспитательно-исправительных заведений для несовершеннолетних были исчерпаны. Не-

смотря на это, в указанные учреждения могли быть помещены не более 1500 несовершеннолетних [1].

Под духовным окормлением Церкви активно действовало мощное трезвенное движение, включавшее приходские и светские общества трезвости, детские и молодежные объединения. Для воспитанников церковно-приходских школ были разработаны образовательные программы, формирующие трезвенные убеждения. Следует отметить, что наиболее эффективными силами этого народного движения были церковно-приходские общества трезвости, созданные при храмах. Их деятельность привела к реальному отрезвлению и оздоровлению общества.

Необходимо отметить в этот период деятельность выдающегося педагога С.А. Рачинского (1833-1902), которого по праву называют одним из основателей трезвенного движения того времени. В 1875 году он создал в селе Татеве Бельского уезда Смоленской губернии народную школу, в которой стремился воспитывать учеников на основе нравственных христианских ценностей. В 1882 году им было организовано «согласие» (общество) трезвости, куда вошли ученики и выпускники его школы.

Педагог поставил перед собой задачу помочь устоять подрастающему поколению против беса пьянства. В своих трудах он впервые четко сформулировал главное правило утверждения трезвой жизни: «православная трезвенная работа может быть по-настоящему плодотворной только при церковном приходе» [8, с. 64]. Только под благодатным воздействием Церкви, полагал Рачинский, возможно исцеление человеческих душ от пороков.

Понимая важность церкви в жизни народа, С.А. Рачинский подчеркивал, что человек должен непременно осознать главный мотив присоединения к обществу трезвости – «желание жить жизнью, Богу угодною», «жить в Боге и для Бога». Он неустанно повторял, что «главное направление православной трезвенной работы – это практическое осуществление заповедей Божиих» [2, с. 16].

Им была сформулирована главная стратегия профилактики алкоголизма среди несовершеннолетних: «человек будет надежно огражден от пагубной страсти к спиртному только тогда, когда его семья и приход будут не просто воздерживаться от алкоголя, но активно развивать и совершенствовать трезвенную работу» [8, с. 75]. Проблема страждущего – это проблема (а чаще всего вина) всей семьи и прихода. Именно члены семьи совместно с педагогами должны были заметить начало развития пагубного

пристрастия и надежно оградить подрастающее поколение от этой духовно-нравственной болезни [7].

Подводя итоги, отметим, что Русская православная церковь внесла существенный вклад в предупреждение такого вида девиантного поведения молодежи, как алкогольная зависимость. Заметно сократилось число аддиктов в церковно-приходских обществах трезвости.

После Октябрьской революции воздействие Русской православной церкви на малолетних осужденных, участие в профилактике различных видов девиантного поведения среди молодежи было утрачено и не использовалось вплоть до конца XX века.

Список литературы

1. Борисов Б.Ю. Проблемы учреждения при монастырях воспитательно-исправительных заведений для несовершеннолетних преступников в начале XX века // История отечественной уголовно-исполнительной системы: сб. ст. / Под общ. ред. С.Р. Ширшова. Псков, 2006. С. 112–113.

2. Бородин Д.Н. С.А. Рачинский о пьянстве. – СПб: тип. Виленчина, 1910. – 16 с.

3. Очерки по истории и теории превентивной педагогики / С.А. Завражин, О.М. Овчинников, Л.К. Фортова: монография. – Владимир: ВлГУ, 2017. - 357 с.

4. Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. – 2-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 256 с,

5. Леванов А.Ю. Место и роль православной церкви в отечественной пенитенциарной политике XVIII века // Человек: преступление и наказание. 2008. № 4. С. 52.

6. Малинин Ф.Н. Постановления шести международных тюремных конгрессов и систематический указатель к ним // Тюремный вестник. 1904. № 9.

7 Рачинский, С.А. Сельская школа [Текст] / С.А. Рачинский. - М., Педагогика, 1991. - 173 с.

8. Цыганков В.А. Народный учитель Сергей Александрович Рачинский // Православный летописец Санкт-Петербурга. – №10 – 173

Лупенкова Наталья Владимировна
Преподаватель Лингвистического лицея им. Джованни Фалконе
г. Бергамо, Италия

**ОПЫТ ИТАЛЬЯНСКОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ:
ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ИТАЛЬЯНСКАЯ
ПОЛИТИКА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ
УЧЕНИКОВ-МИГРАНТОВ**

Аннотация. В статье отмечается особая значимость поликультурного образования и воспитания учащихся школ в условиях глобализации и интеграции современного мира. Раскрыта сущность поликультурного образования и воспитания. Рассмотрен опыт реализации поликультурного образования посредством межкультурной интеграции учеников-мигрантов в системе школьного обучения Италии. Представлена нормативная база Италии по защите прав языковых меньшинств страны, а также по защите прав учеников различных национальностей, как и учеников с ограничениями в физическом, либо когнитивном, развитии. Обоснована необходимость специальной организационной работы и создание условий для становления поликультурной личности, толерантного сосуществования и толерантного отношения к иным расам, религиям, социальным устройствам и культурным традициям.

Ключевые слова: глобализация, миграция, поликультурное образование и воспитание, поликультурная личность, языковые меньшинства и их права в Италии, межкультурной интеграция учеников-мигрантов в Италии, толерантность, поликультурное пространство.

Lupenkova Natalja Vladimirovna
Teacher of the Linguistic Lyceum im. Giovanni Falcone
Bergamo, Italy

**GLOBALIZATION PROCESS AT ITALIAN SCHOOL:
MULTICULTURAL EDUCATION AND ITALIAN INTERCULTURAL
POLITICS TO SUPPORT MIGRANT INTEGRATION AT SCHOOLS**

Abstract. The article notes the special significance of multicultural education and education of school students in the context of globalization and integration of the modern world. The essence of polycultural education and upbringing is revealed. The experience of the implementation of multicultural education through the intercultural integration of migrant students in the school system of Italy is considered. The regula-

tory framework of Italy for the protection of the rights of linguistic minorities in the country, as well as for the protection of the rights of students of various nationalities, as well as students with disabilities in physical or cognitive development, is presented.

Key words: globalization, migration, multicultural education and upbringing, a multicultural personality, linguistic minorities and their rights in Italy, intercultural integration of migrant pupils in Italy, tolerance, a multicultural space.

Сближение народов и наций, высокое развитие и доступность межконтинентальных сообщений, не имеющие границ социальные сети – всё это особенности современного этапа развития общества, которому характерно чувство взаимосвязанности у людей. В этом сложном процессе становления мирового социума огромная роль принадлежит образованию, поскольку образование – это не только обучение в формальных учебных заведениях, а тотальный процесс, включающий в себя воспитание, обучение и самообучение на всех этапах жизни человека от рождения до смерти. Образование – это все, что учит человека жить и взаимодействовать в обществе. Буквально слово образование означает формирование, но формирование не любое, а связанное с усвоением ценностей науки, культуры и практики. Часто образование понимают узко, вне культуры и нравственности, как всего лишь овладение систематизированными знаниями, навыками и умениями (при этом овладение навыками и умениями называют профессиональной подготовкой или просто подготовкой). В этом случае с культурой и практикой связывают воспитание как культурное и нравственное образование. Задача образования состоит не в том, чтобы воспитать эрудированного человека, он еще должен быть культурным, нравственным и деятельным [7, с.247-249].

В условиях экономической глобализации современного мира, некоторые страны, в первую очередь США и Великобритания, даже сделали ставку на развитие «образования на экспорт» как значимой отрасли экономики, поскольку с интенсификацией экономической глобализации в развитых странах началась борьба за глобальные таланты. Страны, являющиеся научными и технологическими лидерами, начали привлекать поток студентов со всего мира. Процесс мировой глобализации сегодня активен как никогда ранее, мультикультурное и поликультурное взаимодействие социумов, происходящих из различных стран и культур – неотъемлемое явление сегодняшнего общества, процессы глобализации охватывают все континенты современного мира. Как отмечает А.Н. Джуринский, глобализа-

ция обещает человечеству качественно важные изменения в сфере образования. В педагогике нарастает понимание, что воспитание и обучение должны выполнять посредническую миссию между субкультурами, должны быть инструментом развития культур, включения их ценностей в общенациональную практику образования. Образование при этом становится интегративным социальным процессом, в центре которого находится отдельная личность [4, с.31, 35].

К концу XX века, когда мир стал по-настоящему глобальным, образовательная система многих стран тоже стала подлинно интернациональной, в особенности после Болонского процесса 1999 года, установившего единые стандарты для европейского университетского образования [12; 2, с.76)]. Единое европейское образовательное пространство является основой для формирования нового типа личности. В Болонской декларации подчеркивается необходимость «всемерного уважения к разнообразным культурам, языкам, национальным системам образования и университетской автономии» [12, с.2; 6, с.102.]. А это значит, что и на уровне школ актуализируется воспитание, поиск подходов к его содержанию, направленному на формирование поликультурной личности в образовательном процессе. В школе, как и в обществе в целом, нужно не просто терпеть друг друга, а уважать, учитывать поликультурный принцип в общении, а это требует специальной организационной работы. Необходимо определить правильный социокультурный подход работы школы, так например, «Социокультурный подход А. М. Цирульникова требует первоочередного учета этнорегиональных факторов...» [8, с.111], успешное применение данного подхода можно наблюдать в организации школ регионов Италии с языковыми меньшинствами (*minoranze linguistiche*). Италия исторически характеризуется гигантским культурным многообразием еще со времен обширной Римской империи. В современной Италии права национальных меньшинств гарантированы Конституцией страны [13]. Возможно привести в пример двуязычные регионы и области Италии (регион Валле д'Аоста, область Гориции, область Больцано), где язык национальных меньшинств не только сохраняется, но и является вторым официальным языком, а права лингвистических меньшинств гарантируются и охраняются 6-й статьей Конституции Итальянской республики. [13, с.9] Образовательные учреждения в двуязычных итальянских регионах обязаны предоставить национальным меньшинствам там проживающим возможность обучения на родном языке.

В глобальном мире одним из главных направлений развития мировой педагогики становится поликультурное образование, а именно образование, признающее равенство всех культур и языков, равно как и уникальность каждого из них, и обеспечивающее одинаковые образовательные возможности независимо от социокультурной и языковой принадлежности. Понятие «поликультурное образование» относительно новое и используется для обозначения «многокультурного» образования. Приставка «поли-», чаще всего употребляющаяся в русскоязычных текстах, в целом, совпадает с приставкой «мульти-», используемой западными авторами, и означает «много-». Исторически понятие «поликультурное образование» появилось в конце 60-х гг. XX века в результате критики традиционного рассмотрения образования, как «однокультурного», передающего подрастающим поколениям «единственно-верную», как правило, европоцентрическую «цивилизованную» культуру [3, с.119-112]. Поликультурное образование – специфическое явление педагогической деятельности, направленной на формирование у учащихся социокультурной идентичности, а также представлений о поликультурном пространстве, о развитии многонационального общества и о деятельности в реалиях такого общества. Цель процесса образования в таких условиях определяется именно формированием индивида, готового к активной созидательной деятельности в современной поликультурной среде, сохраняющего свою социально-культурную идентичность, уважающего и принимающего другие культурно-этнические общности, живущего в мире и согласии с представителями других национальностей.

Сегодня, Италия принимает гигантские потоки мигрантов, основная часть которых прибывает из стран Африки, Азии, Балкан и Восточной Европы, поскольку географическое положение Италии делает её страной «первой линии» миграционного пути из зон с неблагоприятной политической обстановкой. За последние десятилетия существенно изменился состав учащихся итальянских школ, которые сегодня является мультиэтническими и мультирелигиозными. По данным Итальянского министерства образования в 2015/2016 учебном году в Италии обучалось около 815 000 иностранных учащихся в итальянских школах, что на 653 ученика больше, чем годом ранее. [16, с.6] Проблема резкого увеличения иностранных учеников обострилась в Италии в последние двадцать лет, тогда как в начале XX века Италия сама была страной эмигрантов, «... более чем двадцать

лет назад, перед итальянской школой встал вызов по интеграции огромного числа иностранных учеников, отличающихся вероисповеданием и культурой.». [16, с. 6 (перевод автора)]

В итальянской научной терминологии, в основном, используется термин *educazione interculturale*, «межкультурное воспитание», то есть в Италии поликультурные процессы в образовании рассматриваются не как параллельные, а как взаимодействующие и взаимодополняющие в единой системе. Именно в Италии, на родине Гуманизма, интеграция, как составляющая инклюзивного образования, наиболее полно представлена, имеет долгую историю, а в общеобразовательных учреждениях Италии процесс инклюзии является полным, а именно «особые ученики» обучаются в обычном классе, взаимодействуя со сверстниками. [9, с.103] Инклюзивная, или интеграционная, поддержка в итальянской школе предоставляется каждому ученику, имеющему физические или когнитивные проблемы развития, либо имеющему проблемы социально-культурного характера, как например, незнание итальянского языка или тяжелая ситуация в семье. Итальянская система образования, благодаря политике по полноценной инклюзивной интеграции, рассматривает и «особых» детей, и учащихся из семей мигрантов, как неоспоримый ресурс для школы. Однако, с бюрократической точки зрения, по интеграции иностранных учеников издаются отдельные указания, законы и декреты, касающиеся именно данной проблемы, хотя и преследуются такие же цели, как и в политике инклюзивного обучения, а именно полной интеграции в школьный социум. Изначальным базовым документом по инклюзивному образованию является итальянский национальный закон № 104 от 1992 года [9, с.103], в то время как основным изначальным текстом по интеграции иностранных учеников является Директива Европейского Экономического Сообщества № 77/486 от 25 июля 1977 года [14], за которой последовали национальные итальянские законы, как например, Закон № 943 от 10 декабря 1986 года о праве на обучение детей, не имеющих европейского гражданства ЕС. [15]

Необходимо заметить, что во многих итальянских школах сегодня число иностранных учеников значительно преобладает над числом итальянских учащихся, таким образом, многие школы Италии продолжают функционировать, только благодаря детям иностранного происхождения. «Вот уже несколько лет учащиеся с миграционным происхождением являются динамичным элементом школьной системы образования Италии,

поскольку увеличение их численности вносит вклад в стабильность общей численности школьников, характеризующуюся уменьшением числа итальянских учащихся. За последние пять лет, 2011/2012–2015/2016, число учащихся-итальянцев уменьшилось на 193000 человек, снизившись с 8.205.000 до 8.012.000 (-2,3%), в то время как число иностранных учащихся увеличилось на 59000 человек (+7,8%), с 756.000 до 815.000 человек». [16, с.8 (перевод автора)] Как следствие данной сложившейся практической ситуации, одной из приоритетных образовательных стратегий школьного образования в современной Италии является межкультурная интеграция и поликультурное образование, представленное в контексте глобализации и интеграции. В современном глобальном мире остро востребуется поликультурная личность и, как следствие, возрастает социальная роль общеобразовательной школы. [2, с.11-17].

Главной задачей поликультурного образования в Италии признается воспитание культуры межнационального общения, акцентируя внимание на уважительном отношении к другим культурам и религиям. Только максимальное внимание к личности ребенка в состоянии помочь ему справиться с противоречиями поликультурного роста, только гуманное и терпимое отношение позволит обеспечить полноту процесса интеграции детей мигрантов в школьный процесс, а через него в социум, страны пребывания. Интеграция в итальянском языке - синоним инклюзии. Итальянская система полной инклюзии и интеграции предполагает, что дети с ограниченными возможностями посещают обычную школу и обычный класс, а процесс инклюзии осуществляется координированной работой учителей по дисциплинам и учителей тьюторов по инклюзивному образованию. Ошибочно считается, что проблема инклюзивного обучения и интеграции затрагивает исключительно учеников с ограничениями в физическом либо в когнитивном развитии, однако, инклюзивный подход в Италии применяется и в отношении поликультурной образовательной политики. В отличие от многих стран, где для детей мигрантов знание национального языка является обязательным условием обучения в общеобразовательной школе, в Италии каждый ребенок в возрасте обязательного обучения, находящийся на территории Италии, даже без документов, обязан посещать общеобразовательное учреждение, причем незнание итальянского языка не является препятствием и ребенок записывается в класс, соответствующий его возрасту. Согласно распоряжениям Итальянского министерства образования

для детей мигрантов, посещающих итальянскую общеобразовательную школу и прибывших в Италию не ранее как 18 месяцев назад, школа предоставляет дополнительные занятия по обучению итальянскому языку, и классное собрание учителей составляет для таких учащихся специальный облегченный учебный план, учитывающий проблему незнания языка. Таким образом, дети мигрантов не чувствуют себя изолированными в итальянской школе, а наоборот, ощущают себя частью коллектива. Необходимо отметить, что данная политика поликультурного интеграционного обучения достаточно продуктивна и дети мигранты очень быстро овладевают итальянским языком, более плодотворно воспринимают школьную и локальную культуру, благодаря помощи учителей и активному общению в италоязычном классе с одноклассниками. А это значит, что на уровне школ в Италии актуализируется межкультурное воспитание, поиск подходов к его содержанию, направленному на формирование поликультурной личности в образовательном процессе. В итальянских школах делается всё возможное для создания условий интеграции личности в культуру посредством образования. Поликультурное образование дает возможность глубже изучить и осознать многообразие народов, населяющих мир. Культурные различия, которые определяют принадлежность человека к той или иной группе, являются наиболее очевидным проявлением разнообразия ценностей и точек зрения. Воспитание у учеников толерантности к людям других культур или имеющим физические, либо когнитивные, особенности, является приоритетным направлением педагогического воспитания в современной итальянской школе.

Несомненно, не только итальянские, но и многие российские учёные демонстрируют подход к определению цели поликультурного образования, схожий с политикой мультикультурной интеграции, проводимой в итальянских школах. Некоторые российские педагоги – исследователи определяют главную цель поликультурного образования как формирование человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас и верований [10, с.3-10]. Современное глобальное общество как никогда нуждается в разработке научно – методических основ педагогики поликультурности и толерантности. Сегодня в глобальном мире остро востребуется поликультурная лич-

ность и, как следствие, возрастает социальная роль школы в вопросах поликультурного образования, являющегося процессом формирования личности интегрированной в мультикультурный социум, существующий в современном глобальном мире. Изучение примеров успешной межкультурной интеграции, как например, опыт интеграции учеников-мигрантов в итальянских общеобразовательных школах, может помочь в организации воспитания поликультурной личности, характеризующейся открытостью к другим культурам, ценностям и взглядам, любым иным различиям.

Список литературы

1. Доклад: Будущее образование: глобальная повестка. Коллектив экспертов (АСИ, Сколково, мировые эксперты). 2013;
2. Аракелян О.В. Поликультурная школа – новая модель в системе образования. // «Воспитание школьников». 2010. № 3;
3. Белогуров А.Ю. Идеи поликультурности в образовательном процессе. // «Высшее образование в России». 2005. № 3;
4. Джурицкий А.Н. Сравнительная педагогика. Взгляд из России. Монография. М.: Прометей, 2013;
5. Джурицкий А.Н. Сравнительная педагогика. Учебник для бакалавриата и магистратуры. М.: Юрайт, 2016;
6. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. М.: Народное образование, 1999;
7. Канке В.А. Философия. М.: Логос, 2007;
8. Корнетов Г.Б. Разработка А.М. Цирульниковым подхода к анализу социокультурной ситуации школы. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические институты в истории человеческого общества: материалы Тринадцатой Международной научной конференции. Москва, 16 ноября 2017 г./ ред.-сост. Г.Б.Корнетов. - М.: АСОУ, 2017.- 200 с. (Сер. «Историко-педагогическое знание» Вып.111);
9. Лупенкова Н.В. Инклюзивное образование в Италии: история и опыт старейшей инклюзивной системы Запада. // Эволюция образования и развитие педагогической мысли в истории цивилизации: монография / под ред. Г.Б.Корнетова.- М.: АСОУ, 2017. -144с. (Сер. «Историко-педагогическое знание».Вып.110);

10. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы.// «Педагогика». 1999. № 4;

11. Рогачева Е.Ю. Образование в современном поликультурном мире. Учебное пособие. Владимир. 2014;

12. Bologna Process. Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (<http://www.processodibologna.it/documenti/Doc/Pubblicazioni/Lo%20Spazio%20Europeo%20dell'Istruzione%20Superiore>);

13. Costituzione della Repubblica d'Italia, articolo 6 (<https://www.senato.it/documenti/repository/istituzione/costituzione.pdf>);

14. Директива СЕЕ del 25 luglio 1977, n.77/486;

15. Legge del 10 dicembre 1986, n.943, artt.1 e 9;

16. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2015/2016 Fonte: elaborazione su dati MIUR - Ufficio di Statistica. Il notiziario è stato curato da Carla Borrini e Gemma De Sanctis. (http://www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario_alunni_Stranieri_nel%20sistema_scolastico_italiano_15_16.pdf).

Курасов Сергей Александрович

кандидат исторических наук. Ассистент кафедры истории России
Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых

Владимир, Россия

**100 ЛЕТ ВЫСШЕМУ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ
ВО ВЛАДИМИРЕ: ОТ ИДЕИ ДО РЕАЛИЗАЦИИ**

Аннотация. В статье рассмотрено становление высшего педагогического образования во Владимире. В работе проанализированы причины и основные аспекты эксперимента по созданию институтов народного образования (ИНО), а также выявлено значение взаимодействия власти и общества во время организации вуза.

Ключевые слова: институт народного образования, высшее педагогическое образование, образовательный процесс.

Kurasov Sergey Aleksandrovich

Postgraduate student of the Department for Russian History of Vladimir State
University named after Alexander and Nikolay Stoletovs
Vladimir, Russia

100 YEARS OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION IN VLADIMIR: FROM IDEA TO REALIZATION

Abstract. The article considers the formation of higher pedagogical education in Vladimir. The paper analyzes the causes and main aspects of the experiment on the creation of institutions of public education and also reveals the importance of the interaction between government and society during the organization of the university.

Key words: *institute of national education, higher pedagogical education, educational process.*

100 лет назад начался один из первых советских экспериментов в высшем образовании: новая страна требовала нового образования, а соответственно и новой системы подготовки учителей. На этой волне появился проект институтов народного образования, который был воплощен, в том числе и на владимирской земле. Рассмотрим процесс становления высшего педагогического образования во Владимире подробнее.

Система подготовки учительства в дореволюционной России была связана с сетью высших учебных заведений (педагогических и учительских институтов), а также учительских семинарий, педагогических курсов. Такому наследию империи с 1917 года нужно было переориентироваться на подготовку специалистов с учетом коммунистических идей. К тому же начала создаваться Единая Трудовая Школа (ЕТШ), требующая учителя новой формации, в то время как интеллигенция оставалась достаточно консервативной и не желала всецело поддерживать нововведения. В таких условиях унификация педагогического образования была крайне необходимой.

Разработка новой системы высшего образования началась в 1918 году, а весной 1919 года был опубликован проект институтов народного образования (ИНО). По своей структуре институт был нацелен на подготовку специалистов для дошкольного образования, двух ступеней ЕТШ, трудового воспитания и внешкольной работы, то есть создавалось пять отделений. В Петрограде и Москве, а также крупных городах при наличии воз-

возможностей приветствовалось открытие отделений подготовки работников по эстетическому и физическому воспитанию [11, Л. 347].

В Советской России ИНО виделись в будущем не только единственной кузницей учительских кадров, но и новой формой всего высшего образования, поэтому организации вузов уделялось особое внимание, но в условиях гражданской войны определяющую роль сыграли местные условия. Предлагалось образовывать учебные заведения на базе существовавших педагогических и учительских институтов, а также учительских семинарий. Однако из 180 учительских семинарий огромной страны только 28 были реорганизованы в ИНО [2, с. 77] вследствие отсутствия научно-педагогических кадров и материальной базы. Остальные в соответствии с постановлением Народного комиссариата по просвещению «О преобразовании учительских семинарий» [8] с 1 сентября 1919 реорганизовывались в педагогические курсы для подготовки школьных работников I ступени Единой Трудовой Школы

В нашем регионе женская учительская семинария с 1912 года готовила учителей начальных школ. К реформе 1919 года она накопила серьезный опыт и материально-техническое оснащение [4].

23-24 августа 1919 года заседала инициативная группа, которая решала вопрос о новом статусе семинарии. В состав группы вошли педагоги (А.А. Бауэр, Б.В. Быстрицкий, Ф.А. Альбицкий, Н.Н. Шемянов и С.Г. Добролюбов) и представители власти (заведующий губоно С. Плакса и заведующий уездным отделом народного образования А.М. Лифанов).

Перед провинциальными интеллектуалами встала задача выявить объективные условия для выбора формы учебного заведения. Первым аспектом стал промышленный характер Владимирской губернии, которая «нуждается в учителе повышенного типа» [10, Л. 10.]. Педагогические курсы не могли удовлетворить запросов к уровню квалификации учителей ЕТШ со стороны власти и общества. Во-вторых, губернский центр, где находились почти все образовательные учреждения, легко мог обеспечить контингент студентов и будущих абитуриентов для института. При организации ИНО требовалось набрать не менее 30 человек в подготовительные группы для лиц старше 15 лет, а оптимальное количество студентов на курсе должно было быть не менее 40 человек. Третьим весомым аргументом считалось удовлетворительное состояние женской учительской семинарии.

Создание вузов в регионах было возможно только при тесном взаимодействии власти и общества. Наркомпрос в нормативных документах определял активную роль губернских отделов народного образования (губоно). Кроме того, рекомендовалось уездными отделами народного образования включиться в организацию вуза [8]. Однако сам факт появления ИНО на практике во многом зависел от усилий общественности. Власть понимала, что для эффективного проведения реформы необходимо привлечь «все местные культурные силы, пригодные для подготовки школьных работников, в том числе и специалистов по трудовым процессам, по дошкольному воспитанию и внешкольному образованию: инженеров, агрономов, врачей и т.д.» [11]. Именно эти силы и составили основу педагогического коллектива Преподавательский состав почти весь был приглашен еще весной 1919 года. Ф.А. Альбицкий отмечал, что «мысль о реформе семинарии в институт была здесь сильна с самых первых минут, как только раздались голоса об улучшении постановки дела в педагогических учебных заведениях». [10, Л. 10 об.]

Уже 24 августа 1919 года сформировался первоначальный состав администрации института, состоявшей из Совета и Правления. Возглавил Совет и Правление ИНО Федор Алексеевич Альбицкий. Несмотря на происхождение из известной семьи священников, Федор Алексеевич связал свою жизнь с преподаванием естествознания. Он был подлинным инициатором и организатором высшего образования во Владимире. Кроме того, Ф.А. Альбицкий приложил значительные усилия для создания Владимирского губернского научного общества по изучению местного края, заменившее Владимирскую ученую архивную комиссию и Общество любителей естествознания.

Заведующим школьным отделением стал энциклопедист Николай Николаевич Шемянов. Во Владимирском ИНО он полностью погрузился в образовательный и научный процесс: проводил занятия, математические экскурсии, организовал математический кружок, издавал студенческий журнал и т.д. Впоследствии он переберется в Ярославль, где создаст собственную методическую школу преподавания математики. Наряду с научно-преподавательской деятельностью Николай Николаевич был известен как литератор. Еще до революции он написал несколько пьес «Чахлая береза», «На волнах». Вместе с другими преподавателями и студентами Н.Н.

Шемянов составлял литературную группу, которая публиковалась в местных поэтических сборниках (Астры [1], Рассвет [9]).

Стоит заметить, что значимый вклад в становление высшей школы внесли бывшие выпускники различных университетов еще царской России (Д.В. Соколов, Л.Е. Морякина, Н.В. Малицкий и другие). В новых условиях они выступали хранителями социально значимых традиций и самого института высшего образования. Из их числа и формировался педагогический коллектив вуза. Всего на 1 января 1920 года числилось 19 преподавателей и 11 служащих [10, Л. 10 об.].

В августе-сентябре 1919 года окончательно оформился Совет ИНО, занимавшийся организационными вопросами. В его состав вошли педагоги вуза, $\frac{1}{4}$ часть учащихся, сотрудники опытной школы и представитель губернского отдела народного образования [10, Л. 10а об.]. Основными задачами в первые месяцы стали организация образовательного процесса и решение хозяйственных вопросов.

Вопреки распространенному мнению о том, что педагогический вуз располагался в здании бывшего реального училища у Золотых Ворот [7], стоит отметить, что ИНО занял несколько домов по улице Студеная гора, где до этого находилась женская учительская семинария. Сложился своеобразный институтский городок, но тем не менее, институт нуждался в просторном и удобном здании (позднее он переберется в здание бывшей духовной семинарии). Расположение на центральных улицах подчеркивало важность заведения для провинциального города, его место в городской социокультурной жизни.

Образовательный процесс строился на традиционных представлениях о подготовке учителей и новой идеологии. Многие предметы (история и теория научного социализма, история научного мирозерцания, методология наук, Советская Конституция и т.д.) должны были способствовать расширению представлений «нового» учителя о мире. Вполне возможно, что такая энциклопедичность отражала идею классического университета. К тому же основными принципами и требованиями к выпускникам педагогических вузов были «овладение научным мирозерцанием, понимание переживаемого исторического момента и задач строительства страны во всех областях» [6, с. 82].

Программы составлялись на местах с учетом методов преподавания. Традиционной была лекционная форма занятий. Обязательным нововведе-

нием стали трудовые процессы, для чего организовывались мастерские, фермы и огороды и т.п. Во Владимирском ИНО уже с первого года обучения студенты выходили на практику в опытную школу, где погружались в педагогическую деятельность.

Студентом ИНО мог стать каждый. Вступительных экзаменов не было: проводились собеседования по программе 2-й ступени Единой Трудовой Школы [5, с. 403]. Уровень подготовки поступавших был неодинаковый, но, тем не менее, преобладали абитуриенты с относительно хорошей подготовкой. Это объяснялось тем, что «для приобщения к высшей школе в теперешнем ее состоянии все же необходима та своеобразная 8-летняя схоластическая тренировка мозга, которой занималась старая средняя школа» [3, с. 6]. Поэтому для рабочих, не имеющих начального образования, учеба становилась непосильной. Так, во Владимирском ИНО рабочих не было вообще: большинство слушателей было выходцами из крестьян (44 %) и мещан (27 %), а также дети духовенства (16 %). Среди слушателей также были дворяне (6 %), почетные граждане (4 %) и выходцы из чиновничьей среды (3 %) [10, Л. 12 об.]. Некоторые из них уже имели высшее образование, т.к. люди осознавали кардинальные перемены, и, приспособившись к ним, вынуждены были менять род своей деятельности.

6 октября 1919 года состоялось нечто высшего акта. В зале собрались все, кто имел отношение к институту. Председатель Совета института Федор Алексеевич Альбицкий, а также преподаватели Николай Николаевич Шемянов, Юлия Александровна Охотина и Дмитрий Владимирович Соколов объяснили смысл реформы и «дух нового учебного заведения с его социалистическим укладом жизни и трудовой дисциплиной» [10, Л.12].

Организация Владимирского ИНО прошла по той модели взаимодействия власти и общества, которая была характерна для провинциальных городов, где высшее образование не имело традиций. Новые вузы (Восточный ИНО, Вотский ИНО, Новгородский ИНО, Омский ИНО и т.д.) закладывали ту уникальную основу, позволившую активно развивать высшую школу во второй половине XX столетия.

Таким образом, в 1919 году появился первый вуз во Владимире. Это было новым явлением в провинциальном городе. К тому же новый тип институтов позволяет говорить о начале советского эксперимента в высшей школе, поэтому никто точно не знал, как она должна развиваться. Перед коллективом открывались различные перспективы в интересных историче-

ских условиях (революция, гражданская война, смена парадигмы сознания). Именно в это время происходит становление вуза, зарождение традиций и, безусловно, складывание повседневной жизни. Однако о повседневности в полном смысле слова пока не приходится говорить, т.к. рождение вуза – уникальное и неповторимое событие. Первые месяцы жизни ИНО характеризовались быстрыми темпами, расширением круга повседневных проблем, обустройством быта и т.д. Первый триместр выступает как сплошной процесс оповседневнивания, т.е. каждодневно происходит приспособление тех или иных вещей, форм и явлений к повседневной практике. Следующий учебный год был более привычным и обыденным, хотя исторический момент требовал от студентов и сотрудников больших усилий в преодолении трудностей.

Список литературы

1. Астры. Стихи. -Владимир: Стрежень, 1922. -66 с.
2. Желваков Н.А. Начало строительства советского педагогического образования (1917-1920) // Советская педагогика. -1947. -№ 10. -С. 71-80.
3. К вопросу о реформе высшего образования // Народное просвещение. -1919. -12 апреля. -С. 6.
4. Корешкова Н.В. Забытый юбилей (К 95-летию Владимирской женской учительской семинарии) // Материалы межрегиональной краеведческой конференции (28 апреля 2008). –Владимир, 2009. – С. 184 – 191.
5. Народное образование в СССР. Сб. документов 1917-1973. -М.: Педагогика, 1974. -559 с.
6. Основы строительства педагогического образования (Тезисы к докладу Калашникова) // Вестник Просвещения ТНКП. -1924. -№ 2-3. -С. 82.
7. Петровичева Е. М. Из истории становления высшего педагогического образования во Владимире // Вестник Владимирского государственного гуманитарного университета. Вып. 21. -Владимир, 2009. -С. 27-38.
8. Постановление Народного комиссариата по просвещению «О преобразовании учительских семинарий» // Сборник декретов и постановлений рабоче-крестьянского правительства по народному образованию (с 7 ноября 1918 по 7 ноября 1919 г.). Вып. 2. –М.: Гос.изд-во, 1921. – С. 32-34.
9. Рассвет. Литературный сборник. Кн. 6. -Владимир, 1921. -106 с.

10. Сведения о работе ПИНО за 1920 г // ГАВО. Ф. Р-1062. Оп. 1. Д. 4.

11. Циркуляр Народного комиссариата по просвещению об организации институтов народного образования // ГА РФ, Ф. А-2306. Оп. 10. Д. 119. Л. 347 об.

Калябин Виктор Анатольевич

доцент кафедры биологического и географического образования
Директор центра заочного педагогического образования
Владимирского государственного университета имени
Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых,
кандидат биологических наук, доцент
Владимир, Россия

К ИСТОРИИ ЗАОЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ВЛАДИМИРСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация. Рассмотрена история и становление высшего заочного педагогического образования во Владимирском государственном университете имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.

Ключевые слова: Высшее заочное педагогическое образование, история и становление, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.

Kalyabin Viktor Anatolievich

Candidate for Biological Sciences, Associate Professor at
The Department for Biological and Geographical Education
Head of the Extramural Pedagogical Education center of Vladimir State University
named after Alexander and Nikolay Stoletovs
Vladimir, Russia

HISTORY OF EXTRAMURAL PEDAGOGICAL EDUCATION OF VLADIMIR STATE UNIVERSITY

Abstract. The article covers the history and development of higher extramural pedagogical education at Vladimir State University.

Key words: higher extramural pedagogical education, Vladimir State University.

После Великой Отечественной войны остро встал вопрос о подготовке учительских кадров для народного хозяйства страны. При многих высших учебных заведениях того времени стали открываться заочные отделения. Этот процесс не обошёл стороной и Владимирский учительский институт. В 1949 – 1950 учебном году было официально открыто заочное отделение при двух факультетах Владимирского учительского института: русского языка и литературы и физико-математическом. В 1950 году учительский институт реорганизован в педагогический.

Произошли изменения и на заочном отделении. На литфаке первый выпуск был осуществлён в 1954 году, который составил всего 53 учителя получивших высшее педагогическое образование. На физико-математическом факультете заочного отделения первый выпуск состоялся в 1955 году.

Одним из первых проректоров заочного отделения был Костров Афанасий Евсеевич (1898 г.р.), который был назначен заместителем директора учительского института по заочному обучению с октября 1947 года и проработал в этой должности по июнь 1962 года. Костров А.Е. закончил Ленинградский государственный педагогический институт имени А.И. Герцена по специальности преподаватель педагогики педагогических училищ. В институте Афанасий Евсеевич Костров преподавал педагогику в должности старшего преподавателя.

С 4 июня 1962 года на должность проректора по заочному отделению назначен Барков Андрей Тихонович (1924-1984), который до этого работал с 1955 года на различных преподавательских должностях: ассистента, старшего преподавателя кафедры математики Владимирского государственного педагогического института имени П.И. Лебедева-Полянского. Он закончил ВГПИ в 1955 году, физико-математический факультет. В 1962 году открывается заочное отделение на биолого-химическом факультете. При А.Т. Баркове открываются также заочные отделения на историческом факультете (1975), факультете физического воспитания (1975), факультете педагогики и методики начального обучения (1977), факультете общетехнических дисциплин и труда (1980), музыкально-педагогическом факультете (1983). Барков А.Т. работал проректором заочного отделения 20 лет, до 6 сентября 1984. За это время в педагогическом институте закончили заочное отделение 3771 специалист.

С 22 ноября 1984 года по 15 ноября 1988 года проректором по заочному обучению Владимирского государственного педагогического инсти-

туда имени П.И. Лебедева-Полянского был кандидат биологических наук, доцент Саблин Альберт Алексеевич (1938-1996). Саблин А.А. закончил Московский институт физической культуры в 1962 году, имел звание Мастера спорта СССР по гимнастике. Аспирантуру закончил при НИИ возрастной физиологии и физического воспитания АПН РСФСР. В 1967 году защитил диссертацию на соискание учёной степени кандидата биологических наук. Саблин А.А. работал в институте с 26 августа 1968 года доцентом, заведующим кафедрой физического воспитания, деканом факультета физического воспитания. Саблин А.А. занимался проблемой становления упруго-вязких свойств позвоночного столба человека в онтогенезе, чтобы создать физико-механическую модель позвоночного столба с целью выяснения пределов его прочности. С 16 ноября 1988 года он был назначен проректором по учебной работе ВГПИ.

С 16 ноября 1988 проректором по заочному обучению была назначена Осипова Галина Васильевна (1942 г.р.). Выпускница биолого-химического факультета ВГПИ имени П.И. Лебедева-Полянского закончила аспирантуру при кафедре физиологии человека и животных, защитила кандидатскую диссертацию на тему: «Экспериментальная ишемия миокарда в условиях краиниоцеребральной гипотермии». Галина Васильевна начала работать в институте ассистентом, затем старшим преподавателем, доцентом кафедры анатомии и физиологии человека, деканом факультета психологии, проректором по заочному обучению (до 1 ноября 2007 года). Осипова Г.В. приняла активное участие в создании заочного отделения на юридическом факультете, факультете психологии Владимирского государственного педагогического университета.

С 1 ноября 2007 года и по 06 сентября 2011 года проректором по учебной работе заочного и дистанционного обучения Владимирского государственного гуманитарного университета работал Калябин Виктор Анатольевич (1957 г.р.), доцент, кандидат биологических наук. В.А. Калябин в 1979 году окончил ВГПИ имени П.И. Лебедева-Полянского, биолого-химический факультет. Аспирантуру закончил при Московском педагогическом государственном университете имени В.И. Ленина, где и защитил диссертацию на соискание учёной степени кандидата биологических наук. В институте В.А. Калябин работает с 1979 года на различных должностях: художественного руководителя студенческого клуба, заведующего студенческим клубом, старшего лаборанта факультета общественных профессий, а с 1986 года ассистентом, старшим преподавателем, доцентом кафедры анатомии и физио-

логии человека, деканом факультета коррекционной педагогики и специальной психологии. Сферой научных интересов Калябина В.А. являются анатомо-морфологические и функциональные свойства нервно-мышечного аппарата детей и подростков. Имеет более 100 публикаций.

31 марта 2011 г. Министр образования и науки РФ А.А. Фурсенко подписал приказ № 1439 «О реорганизации Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых» и Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Владимирский государственный гуманитарный университет» в форме присоединения к Владимирскому государственному университету Владимирского государственного гуманитарного университета в качестве структурного подразделения [1].

Педагогический институт ВлГУ является структурным подразделением университета с 10 октября 2011 г. (приказ о создании Педагогического института №462/1 от 13.10.2011).

С октября 2011 года в педагогическом институте создан Центр заочного педагогического образования, который возглавила Александрова Людмила Юрьевна (1955 г.р.), выпускница биолого-химического факультета (1979).

После очной аспирантуры при кафедре философии ВГПИ им. П.И. Лебедева-Полянского и защиты в 1984 году кандидатской диссертации она работала на различных преподавательских должностях. По заданию Министерства образования и науки РФ выполняла проекты «Философско-антропологическая аналитика гуманизма», «Лингво-философское исследование языковой личности». В настоящее время выполняет обязанности Ученого Секретаря регионального отделения МАНПО, является членом Философского общества РФ и Гуманистического общества РФ. Александрова Л.Ю. возглавляла ЦЗПО до октября 2014г.

С февраля 2015 г. ЦЗПО вновь возглавил доцент, кандидат биологических наук В.А. Калябин.

В настоящее время Центр заочного педагогического образования работает с пятью кафедрами педагогического института ВлГУ, осуществляя подготовку работников педагогического образования по шести профилям направления педагогического образования бакалавриата и магистратуры по заочной форме обучения. Всего за время существования заочного отделения его закончило около 10 000 студентов. Наш девиз: доступное и качественное образование для всех!

ОРГАНИЗАЦИЯ И СИСТЕМА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОГО ОТДЕЛЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена самостоятельной работе студента заочника. Доказывается, что эффективность этой работы как основы заочного обучения зависит от того, насколько правильно организована вся учебная работа во время учебно-экзаменационных сессий и в межсессионный период.

Ключевые слова: Самостоятельная работа студента-заочника, установочная сессия, межсессионный период, контрольная работа, учебно-экзаменационная сессия

ORGANIZATION AND SYSTEM OF ORIGINAL EXTRA-MURAL STUDENTS WORK

Abstract: The paper deals with original extra-mural students work. It is argued that the efficiency of this work as the basis of correspondence learning depends on the quality of curriculum organization during exam sessions and off-session period.

Key words: Original extra-mural student work, orientation session, off-session period, test, exam session

Самостоятельная работа студентов поступивших на заочное отделение преобладает над аудиторными занятиями, поэтому большая часть учебного материала изучается студентами-заочниками самостоятельно. Огромное значение для первокурсников имеет проведение и организация установочной сессии. На организационном собрании установочной сессии студентов знакомят с государственным стандартом, учебным планом, графиком учебного процесса. Студенты получают представление о специфике заочного образования, формах и методах изучения учебных дисциплин в учебном заведении.

На этой сессии читается курс лекций «Введение в специальность», который позволяет ввести студентов в круг проблем, связанных с профессиональной педагогической деятельностью, подготовить их к целенаправленной самостоятельной работе. Программа курса «Введение в специальность» рассчитана на ознакомление студентов с особенностями профессии и социальной значимостью её в обществе, со структурой и организацией учебно-воспитательного процесса, с содержанием, формами обучения в высшей школе, с основами методики самостоятельной работы.

Преподаватели, ведущие занятия на установочной сессии, акцентируют внимание на изучаемый учебный материал, который осваивается студентами на семинарских, практических и лабораторных занятиях. Даются инструкции по выполнению контрольных и курсовых работ, предусмотренных учебным планом, предъявляются требования по их выполнению, объясняется важность своевременного их представления, формируется умение студентов правильно слушать и записывать лекции, оформлять письменные работы.

Очень важно обучить студентов приёмам работы с учебной литературой. Преподаватели должны научить студентов конспектировать первоисточники, научные статьи и другую литературу, писать рецензии, составлять аннотации, таблицы, диаграммы, схемы, делать обзоры литературы, пользоваться библиотечным каталогом, выполнять различные практические задания (в зависимости от профиля подготовки студентов).

На последующих курсах студенты получают задания и указания о сроках и последовательности их выполнения, о формах отчётности во время летней и зимней экзаменационных сессий, о темах лекций, лабораторных и практических работ и консультаций по каждой дисциплине в межсессионный период. Преподаватели знакомят студентов с содержанием заданий, со списками литературы по курсу в целом и по отдельным разделам, характеризуют пособия по своему разделу.

Во время летней и зимней сессий деканы и преподаватели обязаны обеспечить каждого студента необходимой для самостоятельной работы в межсессионный период учебной документацией: рабочим планом, графиком учебного процесса, расписанием занятий, тематикой контрольных и курсовых работ, планами семинаров.

Существенное значение в организации самостоятельной работы студентов-заочников имеет обеспеченность их научно-методической литературой, что составляет одну из главных задач заочных отделений. На лекциях необходимо охарактеризовать учебники и пособия, пояснить как пользоваться ими.

Качество и эффективность самостоятельной работы во многом зависит от учебно-методической литературы и учебных пособий, которые в межсессионный период становятся основным источником знаний для заочников.

Для студентов-заочников издаются необходимые учебно-методические пособия и учебно-методическая документация: сборники

контрольно-тренировочных упражнений, пособия по отдельным темам курса, задачки-практикумы, методические указания к изучению отдельных дисциплин, методические указания к семинарским и практическим занятиям, тематики контрольных и курсовых работ.

Эффективность самостоятельной работы студентов-заочников в межсессионный период зависит от подготовительной работы, которую должны проводить деканаты, кафедры и каждый преподаватель по своей дисциплине в предшествующую сессию.

Основным документом, регламентирующим самостоятельную работу студента-заочника в межсессионный период, является график, в котором определены этапы изучения учебных дисциплин, указаны формы, сроки отчётности. График позволяет управлять учебным процессом в межсессионный период. Эффективность графика определяется степенью его реализации.

Межсессионный период в системе заочного обучения играет большую роль. Он значителен по времени и по объёму программного материала для самостоятельного изучения студентами-заочниками. В практике заочных отделений сложилась следующая система самостоятельной работы студентов в межсессионный период: выполнение контрольных и курсовых работ; подготовка к семинарским и практическим занятиям, семинарам, зачётам и экзаменам; консультации-коллоквиумы по темам, изучаемым студентами самостоятельно.

Существенную роль в самостоятельной межсессионной работе студентов-заочников играет выполнение контрольных работ. Контрольные работы носят обучающий характер. Цель их – выработать навыки углублённой работы над отдельными темами, умение пользоваться первоисточниками, документами, научной и учебной литературой, способность применять полученные знания на практике. Они дают дополнительную возможность общения преподавателей со студентами, в процессе которого преподаватель лучше узнаёт студента, оценивает уровень его подготовки и своевременно помогает в овладении учебным материалом.

Контрольные работы являются также одной из форм учёта знаний и умений студентов, дают возможность своевременно выявить пробелы в знаниях и наметить пути их устранения.

Формы контрольных работ весьма разнообразны. Они определяются целями и задачами данной работы, а также спецификой учебной дисциплины и очень часто носит исследовательский характер. Контрольные ра-

боты студентов-заочников нередко являются одним из этапов приобщения их к научным исследованиям.

В системе заочного обучения, должно быть рационально организовано руководство подготовкой курсовых работ. Они выполняются преимущественно на старших курсах. Особенность их в том, что это одна из форм самостоятельной работы студента-заочника, завершающая изучение предмета. Курсовые работы способствуют более глубокому усвоению и расширению теоретических знаний, полученных студентами в течение предшествующих лет обучения, а также прививают навыки исследования на основе изучения литературных источников, данных опытов и наблюдений. Вместе с тем, курсовые работы являются важным средством контроля знаний и умений студентов. В учебных планах предусматриваются несколько курсовых работ по каждому профилю подготовки. Курсовые работы защищаются перед специальной комиссией, состоящей из руководителя и нескольких преподавателей кафедры. Лучшие курсовые работы могут вырасти в более солидные исследования и быть представлены на конкурс научных студенческих работ или подготовлены в качестве выпускных квалификационных работ.

Эффективным путём улучшения самостоятельной работы студентов-заочников является её профильная индивидуализация, под которой имеется в виду приближение содержания и форм учебного процесса к профессии заочника. Индивидуализация самостоятельной работы повышает заинтересованность студента в ней, способствует внедрению научных достижений и соответствует современным требованиям высшей школы.

Часть III. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Селиверстова Елена Николаевна

доктор педагогических наук, профессор зав. кафедрой педагогики
Владимирского государственного университета имени
Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
г. Владимир, Россия

СОВРЕМЕННАЯ ДИДАКТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ ПАРАДИГМАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В ПЕДАГОГИКЕ

Аннотация. В статье представлена авторская дидактическая концепция развивающей функции обучения, в основе которой лежит идея субъектности как современный принцип систематизации научного дидактического знания. На основе анализа ее сущности и базовых идей выдвигается положение о том, что эту концепцию целесообразно рассматривать в качестве значимого показателя изменений парадигмы современной педагогики, происходящих в направлении становления практико ориентированного научного знания, которое способно давать теоретически обоснованные ответы на вопросы, поставленные современной школой.

Ключевые слова: развивающая функция обучения, дидактическая концепция развивающей функции обучения, педагогическая парадигма.

Seliverstova Elena Nikolaevna

dr., Professor, Head of the Department for Education
Pedagogical Institute of Vladimir State University named after Alexander
and Nickolay Stoletovs
Vladimir, Russia

MODERN DIDACTIC CONCEPT OF DEVELOPMENTAL FUNCTION OF EDUCATION AS A REFLECTION OF PEDAGOGICAL PARADIGM CHANGES

Abstract. The article presents the author's didactic concept of the developing function of learning, which is based on the idea of subjectivity as a modern principle of systematization of scientific didactic knowledge. Based on the analysis of its es-

sence and basic ideas, it is suggested that this concept should be considered as a significant indicator of changes in the paradigm of modern pedagogy, taking place in the direction of the formation of practically oriented scientific knowledge, which is able to provide theoretically sound answers to the questions posed by modern school.

Key words: developmental function of learning, didactic concept of developmental function of learning, pedagogical paradigm.

Проблема парадигмальных изменений в дидактике традиционно фокусируется на противопоставлении учебно-дисциплинарной модели взаимодействия учителя и учащихся и личностно-ориентированной модели, раскрывающей взгляд на школьника как на личность и отрицающей возможность манипулятивного отношения к ней. В обозначенной постановке вопроса, как правило, акцентируется несовершенство дидактики в отношении разработки содержания и методов такого обучения, которое, включая школьников в познавательную деятельность, обеспечивает им формирование личностного опыта.

Подобные заключения, правомерные сами по себе как отражение теоретической зрелости дидактического анализа, зачастую сопровождаются и методологическими выводами, требующими, однако, более взвешенных и менее прямолинейных оценок. Обосновывая необходимость смены парадигмы педагогической науки, эти выводы претендуют на утверждение новой педагогической парадигмы, по существу, отождествляемой с моделью практической педагогической деятельности. Фактически речь идет о заимствовании педагогикой (в частности, дидактикой) эталонов познания, складывающихся в условиях инновационной школьной практики (к примеру, деятельность учителей, представляющих «педагогическое сотрудничество»), или полученных на основе разработки целостных систем обучения, имеющих частно-методический характер, а потому нуждающихся в собственно дидактическом осмыслении (к примеру, «педагогика продуктивного обучения» А. Хуторского).

В данном случае уместно вспомнить высказанную И.Я. Лернером еще в середине 90-х гг. прошлого века и значимую для осмысления особенностей современных педагогических эталонов научной рациональности мысль о чрезвычайной важности решения вопроса о том, в какой мере сложившиеся в психологии подходы «исчерпывают проблему развивающей функции обучения» [2, с.7]. Следует признать, что обстоятельных,

научно обоснованных ответов на подобные вопросы в дидактике не найдено до сих пор. Очевидно, это и выступает ярким показателем того, что проблема смены научной парадигмы в современной педагогике (и, в частности, в дидактике) нуждается в более обстоятельном и тонком анализе.

Разумеется, для выяснения смысла парадигмы как методологической категории следует обратиться к ее исходному, куновскому значению. Как известно, оно раскрывается через понятие модели научной (а не практической) деятельности, соотносящее процесс трансформации педагогической парадигмы не с ее структурной реорганизацией, обращенной к объекту науки, а с изменением самого типа педагогической научности. Раскрывая, по мысли В.В. Краевского, способ и характер «субстанционального наполнения парадигмы» [1, с.143], мы, собственно, и получаем возможность зафиксировать в теории те главные направления, которые оказываются продуктивными для внесения изменений в педагогическую практику.

Главную особенность складывающейся сегодня парадигмы педагогики мы видим в становлении практико-ориентированного научного знания, которое способно давать теоретически обоснованные ответы на поставленные современной школой вопросы о специфике содержания и методов обучения, обеспечивающих развитие у школьников личностных начал. Пользуясь идеей В.В. Краевского, можно сказать, что в данном случае модификация педагогической парадигмы сопряжена с тем, что «изменяется содержание научных знаний, а не способ их получения» [1, с.145].

Эти изменения продиктованы требованиями личностного подхода как базовой ценностной ориентации для выработки научных решений. Очевидно, поэтому, они фиксируют стремление дидактики к преодолению ограниченности естественнонаучного подхода и к реализации гуманитарной сущности педагогического знания, для которой свойственна связь теории и практики, науки и жизни, знания и личности.

Считаем, что достаточно убедительным теоретическим подтверждением, отражающим практическую ориентированность научного педагогического знания как ключевую характеристику обновленных методологических оснований современной педагогической теории, выступает разработанная нами целостная дидактическая концепция развивающей функции обучения [3, 4, 5, 6 и др.].

Ее теоретико-методологическое ядро составляют 1) представление о развивающей функции обучения как самостоятельном дидактическом объ-

екте, состав и структура которого определяется соответствующей дидактической моделью; 2) идея субъектности школьника в обучении как базовая концептуальная идея, которая, обуславливая новый принцип систематизации современных дидактических представлений, выступает в качестве единой научной основы для теоретической интерпретации явлений обучения с точки зрения их развивающей сущности.

Подчеркнем, что предпринятое в исследовании уточнение сущности развивающей функции обучения прошло в рамках сложившейся структурной организации дидактики. Это сделало возможным переход к рассмотрению ее как дидактического понятия, отражающего такой ракурс проблемы соотношения обучения и развития, который устанавливает устойчивую зависимость достигаемого уровня интеллектуального развития школьников от качества компонентов дидактической системы обучения. Выступая на теоретическом уровне формой проявления одной из сторон сущности обучения, целостное представление о развивающей функции обучения определяет стабильно сохраняемый способ функционирования всех компонентов обучения в их единстве и тем самым обуславливает проект целостной деятельности обучения, гарантирующей изначально планируемые уровни интеллектуального развития школьников в условиях осуществляемого ими познания.

Разработанная на этой основе теоретическая модель развивающей функции обучения, представляя собой систему теоретических идей и положений, раскрывает развивающую функцию обучения через единство ее содержательной, инструментальной и процессуальной составляющих.

Содержательная составляющая дает представление о мере интеллектуального развития школьников в обучении. Она характеризует качественную неоднородность целей интеллектуального развития школьников. Раскрывая основные линии развития школьников в обучении, содержательная составляющая вбирает в себя стоящие за ними варианты усложнения структур познавательной деятельности учащихся, которые могут быть гарантированы им как реальное воплощение развивающей роли обучения.

Инструментальная составляющая определяет специфику дидактических средств «встраивания» совокупности целей интеллектуального развития в проект обучения через описание соответствующих качественных характеристик содержания образования, выступающего основой дидактической системы обучения.

Процессуальная составляющая раскрывает динамические характеристики обучения, гарантирующего достижение всей совокупности целей интеллектуального развития школьников, и обнаруживает себя в представлениях о совокупности типов обучения, каждый из которых ориентирован на вполне определенный уровень интеллектуального развития.

Нельзя не заметить, что идея субъектности, формирующая взгляд на интеллектуальное развитие школьника как на углубление его способности к саморегуляции, наиболее полно представляет специфически человеческую способность к самоизменению и самоорганизации. Фактически внимание фокусируется на выделенных в психологии механизмах самодвижения интеллектуального развития учащихся, рассматриваемого как освоение и использование ими качественно различных структур интеллекта (операционально-инструментальные, проблемно-поисковые, ценностно-смысловые). Идея субъектности задает уровневое понимание трех качественно различных, но внутренне взаимосвязанных уровней, характеризующих динамику развития познавательных способностей школьников в обучении – ученик как субъект отдельных познавательных действий, как субъект целостной познавательной деятельности и как субъект отношений в познании.

В соответствии с этим разработанная дидактическая концепция развивающей функции обучения исходит из качественной неоднородности развивающих целей обучения. Качество интеллектуального развития она объясняет с позиций формирования у школьников опыта самоорганизации в познании, также имеющего деятельностьную и уровневую природу: операционально-предметный, когнитивно-деятельностный и ценностно-смысловой уровни формируемого в обучении познавательного опыта. В рамках представленной концепции процесс проектирования развивающей роли обучения осуществляется в пределах всего спектра изначально планируемых уровней интеллектуального развития, которые соответствуют его целевым установкам. Он описывается как перевод школьников на более высокие уровни активности и самостоятельности в решении познавательных задач.

Специфика дидактических инструментов, с помощью которых осуществляется «встраивание» всей совокупности целей интеллектуального развития в проект обучения, определяется совокупностью дидактических требований, предъявляемых принципом субъектности к отбору содержа-

ния образования. Освоение такого содержания гарантирует формирование у школьников всех уровней познавательного опыта: опыта субъекта отдельных познавательных действий (операционально-предметный опыт), опыта субъекта целостной познавательной деятельности (когнитивно-деятельностный опыт), опыта субъекта отношений в познании (ценностно-смысловой опыт).

Среди требований, выдвигаемых этим принципом, непременно следует обозначить такие, как:

- необходимость включения в состав содержания образования опыта познавательной деятельности, отражающего механизмы саморегуляции познания;

- целостность содержания образования, изоморфная всему спектру качественно неоднородных целей интеллектуального развития школьников в обучении;

- расширение состава информационных, действенно-практических и рефлексивно-оценочных характеристик содержания образования, обеспечивающее возможность его осознанного выбора школьниками с учетом их ценностно-смысловых предпочтений;

- процессуальность содержания образования, его представленность в виде совокупности значимых для школьника проблемных и личностно-ориентированных ситуаций.

Разработанная дидактическая концепция развивающей функции обучения позволяет с единых теоретических позиций подойти к интеграции современных представлений дидактики о видовом разнообразии педагогических стратегий (типов) обучения – традиционное, проблемно-развивающее и личностно ориентированное обучение. Возникают основания для сравнительно-сопоставительного анализа той меры интеллектуального развития школьников, которая может быть гарантирована каждым из перечисленных типов обучения. Речь идет о соотношении типов обучения с выделенными уровнями формируемого познавательного опыта и стоящими за ними целями интеллектуального развития школьников. В этом отношении важно, что формирование у школьников опыта субъекта отдельных познавательных действий гарантированно обеспечивается в условиях традиционного обучения, формирование опыта субъекта целостной познавательной деятельности – в условиях проблемно-развивающего обучения, а формирование у школьников опыта субъекта отношений в по-

знании стабильно обеспечивается в условиях лично ориентированного обучения.

Обосновывая качественную неоднородность развивающей роли традиционного, проблемно-развивающего и лично ориентированного типов обучения, рассматриваемая дидактическая концепция описывает на языке дидактики логику закономерного движения процесса обучения от проектируемого результата интеллектуального развития к более высокому проектируемому результату – интеллектуальному саморазвитию личности.

Отражая практико ориентированный характер дидактической теории и реализуя таким образом опережающую роль научного педагогического знания по отношению к педагогической практике, разработанная дидактическая концепция развивающей функции обучения может быть осмыслена как форма существования нового типа научной рациональности в педагогике.

Список литературы

1. Краевский В.В. Общие основы педагогики. – М.: Академия, 2003. – 256 с.
2. Лернер И.Я. Развивающее обучение с дидактических позиций // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 7-11.
3. Селиверстова Е.Н. Развивающая функция обучения: концептуальное оформление (50-е гг. XX в.) // Педагогика. – 2003. - № 3. – С.77-85.
4. Селиверстова Е.Н. Дидактическая концептуализация научных представлений о целях интеллектуального развития школьников в процессе обучения // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2012. № 5(8). – С.97-107.
5. Селиверстова Е.Н. Развивающая функция обучения: современный дидактический взгляд // Педагогика. – 2006. - № 4. – С.45-52.
6. Селиверстова Е.Н. Субъектность как принцип систематизации современного дидактического знания // Педагогика. – 2013. № 10. – С. 25-33.

Завражин Сергей Александрович
д-р педагогических наук, профессор
профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики
Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
Владимир, Россия

Б. Т. ЛИХАЧЕВ О ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОМ ИЗМЕРЕНИИ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. В статье раскрываются взгляды Б. Т. Лихачева на психотерапевтическое измерение процесса воспитания, возможности педагогической психоаналитической деятельности в создании эмоционально комфортной, безопасной образовательной среды, укреплении психодуховного здоровья подрастающего поколения.

Ключевые слова: педагогическая психотерапия, психодуховное здоровье, бессознательная сфера личности, педагогический психоанализ.

Zavrazhin Sergey Alexandrovich
Dr. of Education, Professor at
The Department of Personality Psychology and Special Pedagogics of Vladimir State
University named after Alexander and Nikolay Stoletovs
Vladimir, Russia

B. LIKHACHEV ON PSYCHOTHERAPEUTIC MEASUREMENT OF THE EDUCATION PROCESS

Abstract. The article reveals the views of B. T. Likhachev on the psychotherapeutic dimension of the process of education, the possibility of educational psychoanalytic activity in creating an emotionally comfortable, safe educational environment, strengthening the psychospiritual health of the younger generation.

Key words: pedagogical psychotherapy, psychospiritual health, unconscious sphere of personality, pedagogical psychoanalysis.

В начале XXI века на фоне возрастающих стрессовых нагрузок на обучающихся, здоровьезатратного характера образования, низкого уровня валеологической культуры педагогов стал активно обсуждаться вопрос об интеграции педагогики и психотерапии. Один из вариантов его реализации

некоторые исследователи [5, с. 30] усматривали в конструировании педагогической психотерапии - межнаучной области знания, в которой происходит взаимопроникновение и органическое слияние педагогической психологии, научной и прикладной педагогики, психотерапии. Её целью провозглашалось сохранение и восстановление психологического здоровья всех субъектов образовательного процесса [там же, с. 31].

Эти идеи были не новы для отечественного научно-педагогического сообщества. Одним из первых, кто в постперестроечную эпоху раскрыл важность психотерапевтического подхода к воспитанию растущей личности, был известный русский педагог, педагогический психолог, мыслитель Борис Тимофеевич Лихачев (1929-1998). Именно от Б.Т. Лихачева в начале 90-х годов прошлого века прозвучал авторитетный призыв восстановить в нашей педагогике исследования психоаналитической направленности [4, с. 40], которые активно велись в 20-е годы прошлого века. Тогда немногочисленные сторонники психоаналитического учения в Советской России (И.А. Перепель, В. Рыжков, В. Шмидт и др.) указывали на то, что психоанализ является, по существу, специфической системой воспитания, преимущество которой состоит в том, что терапевтическое её назначение строится на понимании природы каждого отдельного случая психического неблагополучия, тем самым достигается эффект предельной индивидуализации воздействия [6, с. 13-17].

Подлинный психоанализ с его обостренным вниманием к внутреннему миру человека, к его индивидуальности, опирающийся на принцип педагогического сотрудничества, диалога, обладающий колоссальными объяснительными и прогностическими ресурсами, в конце 20-х годов стал нетерпим для официальной педагогики, которая стремилась его искоренить или, на худой конец, «приспособить» (в виде так называемого фрейдомарксизма) к решению сугубо классовых задач [2, с. 234].

Блестящее знание философии и истории образования, общей теории воспитания, а также сущностных особенностей и научного языка детского психоанализа позволило Б.Т. Лихачеву обнаружить латентные психоаналитические мотивы в классических педагогических концепциях. Великие педагоги прошлого, по его мнению, интуитивно чувствовали целесообразность гармонизации рациональных и иррациональных сил человека, осмысленных решений и инстинктивных порывов в становлении личности, коррекции травмирующих переживаний, вытесненных в область бессозна-

тельного, формирования у обучающегося способности к самообладанию, умения управлять своими эмоциями, трансформации сексуальной энергии в творческую деятельность. Все это может способствовать решению фундаментальной воспитательной задачи - сохранению и укреплению психодуховного здоровья детей и подростков. Хотя данное понятие не артикулируется самим Б.Т. Лихачевым, тем не менее оно органично вытекает из его философско-педагогической концепции, в которой предельная цель воспитания – духовно свободная личность, воплощающая в себе свободу мысли, творчества, нравственного поступка, независимость от чуждых аморальных давлений, стремящаяся к справедливости, ответственности, организованности в любви [3, с. 28]. Духовно здоровая личность в данной логике обладает не только здоровым сознанием, но и здоровым бессознательным – сформированным иммунитетом к влиянию дисфорических эмоций, агрессивных импульсов, эгоистических желаний.

С точки зрения взгляда на диалектику взаимодействия сознательного и бессознательного начал в структуре личности наиболее влиятельные педагогические учения, согласно Б.Т. Лихачеву, можно разделить на три группы. Сторонники теории «свободного воспитания» (Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстой, Д. Дьюи, К.Н. Вентцель и др.) исходили из идеи саморегуляции психики, непознаваемости глубинных законов её функционирования, предоставления права ребенку на свободу самовыражения. Противоположного мнения придерживались те, кто говорил о необузданности бессознательного начала ребенка, слабости его сознания, предлагая жесткую систему запретов, предписаний и ограничений активности (Д. Локк, И.Ф. Гербарт и др.). В истории педагогики были и те, кто пытался примирить эти позиции: Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко [4, с. 40].

Б.Т. Лихачев на основе учета актуального психического статуса ребенка и цели воспитательной работы с ним предложил выделять два вида педагогической психоаналитической деятельности. Первый – «ординарный», позволяющий понять и адекватно оценить психофизиологическую сущность отношений между воспитателями и детьми, детей между собой, ребенка к самому себе. Второй применяется в ситуации фрустрации, стресса. Его цель – снять критическое напряжение, вывести ребенка из состояния суженного сознания, аффекта с последующим постепенным преодо-

лением негативных последствий декомпенсации, дистресса, вызванных внутриличностным или/и межличностным конфликтом [4, с. 40-41].

Обстоятельно раскрывая детерминацию болезненных проявлений душевной организации ребенка, Б.Т. Лихачев говорит о внутренних и внешних факторах. К внутренним он относит наследственную отягощенность и болезненно переживаемые противоречия нормального психофизиологического развития организма. К внешним источникам – загрязненную массовым распространением аморальности, коррупции, жестокости, конформизма и другими деструктивными процессами – социальную среду, которая способствует обострению невротических состояний.

Б.Т. Лихачев прозорливо отмечал, что по мере испарения моральности из общественного организма, зараженного культом стяжательства, нравственного индивидуализма, равнодушия к другим людям, стремительно возрастают риски погружения личности в стихию разрушительных бессознательных сил, порождающих апатию, повышенную тревожность, депрессивность или патологическую экзальтированность, вспыльчивость, агрессивность. По мысли Лихачева, общечеловеческие нормы и регламенты поведения, гармонизирующие энергии сознательного и бессознательного в индивидуальной психике человека, в ситуации деконструкции абсолютных нравственных ценностей перестают выполнять эту роль, что объективно приводит к росту психопатологических явлений. Особенно это касается нестабильной душевной структуры ребенка, с его находящимся в стадии формирования аппаратом сознания, неспособным справиться с «неотступными бессознательными мыслями и влечениями» [4, с. 42].

Воспитательные и дидактические системы, практические работники образования, игнорирующие объективные противоречия между рациональной и иррациональными сферами личности ребенка, способные принять острый и затяжной характер, по справедливому замечанию Б.Т. Лихачева, уязвимы с методологических позиций, так как переоценивают способность детей разумно управлять своим поведением. Поэтому в учебно-воспитательный процесс следует внести важные изменения, касающиеся целенаправленного формирования у ребенка способности к осознанию внутренних, глубинных влечений, умения объяснить себе вызываемые ими эмоции, ощущения, настроения, переживания [4, с. 42].

Одновременное организованное воздействие на сознательную и бессознательную области души ребенка – наиболее эффективный путь дости-

жения педагогических целей в русле разработанного Б.Т. Лихачевым экзопсихотерапевтического подхода. В его формате наибольший интерес вызывают средства влияния на бессознательную сферу. Проникнуть в неё, а также стабилизировать душевное состояние возможно, как считал Лихачев, с помощью внушения и гипноза. Заметим, что положительный опыт его применения в коррекции болезненных проявлений у дезадаптированных детей был получен еще в начале XX века В.М. Бехтеревым [1].

Развивая идеи Бехтерева, Лихачев заметил, что использование гипноза в образовательном пространстве – ювелирная технология, которая может породить мощный поток позитивных переживаний, как происходит во время спортивных соревнований, коллективных творческих дел, но также способна вызвать массовый негативный психоз, имеющий разрушительные последствия для личности.

В числе средств, предоставляющих человеку возможность самостоятельно воздействовать на бессознательную сферу, Лихачев называет медитацию. Медитация – путь к открытию богатств своего внутреннего мира. Это внимательное отношение ко всему, что происходит в настоящий момент во внешнем и внутреннем пространстве. С её помощью устанавливается контакт Эго с Оно, развиваются сосредоточенность, невозмутимость, собранность, внеоценочное (созерцательное) отношение. Педагог должен сам владеть и вооружить обучающегося элементарными навыками медитации - практиками аутотренинга и саморегуляции, - т.е. педагог в этом плане выступает в качестве психотерапевта по отношению к себе и ребенку.

Психотерапевтическая функция воспитателя наиболее полно реализуется, по Лихачеву, в процессе педагогического психоанализа, цель которого – стабилизировать внутреннее душевное состояние ребенка, достичь равновесия с окружающей средой [4, с. 43].

До публикации в нашей стране трудов, представляющих зарубежную психоаналитическую педагогику (К. Бютнера, А. Гуггенбюля, Д. Видры, Г. Фигдора и др.), Лихачев познакомил отечественное педагогическое сообщество (через публикацию в журнале «Педагогика») с организационно-методической стороной педагогического психоанализа. В частности, он достаточно обстоятельно описал технологию проведения психоаналитико-педагогических воспитательных консультаций, которые ученый обозначил как аналитические собеседования [4, с. 43-44].

Б.Т. Лихачев, подчеркивая необходимость знания каждым педагогом основ теории и методики детского психоанализа, кратко очертил и содержание профессиональной подготовки в этом крайне актуальном сегодня направлении [4, с. 44].

Список литературы

1. Бехтерев В.М. Внушение и воспитание. – Пг.: «Время», 1923. – 40 с.
2. Завражин С.А. Социально-педагогические основы предупреждения отклоняющегося поведения несовершеннолетних в России (вторая половина XIX – первая треть XX вв.): дис. ...д-ра пед. наук. – М., 1996. – 364 с.
3. Лихачев Б.Т. Философия воспитания. Специальный курс: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Прометей, 1995. – 282 с.
4. Лихачев Б.Т. Экопсихотерапевтические аспекты воспитания // Педагогика. – 1995. - № 1. – С. 40-44.
5. Лыкова В.А. Педагогическая психотерапия в образовательном процессе // Педагогика. – 2007. - № 9. – С. 25-32.
6. Перепель И.А. Опыт применения психоанализа к изучению детской дефективности. – Л.: Изд. автора, 1925. – 20 с.

Молева Галина Аркадьевна

зав. кафедрой технологического и экономического образования
кандидат педагогических наук, профессор Педагогического института
Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
г. Владимир, Россия

ВЕДУЩАЯ РОЛЬ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА

Аннотация. Статья посвящена роли учителя технологии в становлении и развитии личности школьника. Обосновываются условия, которые следует реализовать в процессе технологического образования.

Ключевые слова: технологическое образование, учитель технологии, учебный предмет «Технология», развитие личности.

Moleva Galina Arkadievna

**Head of the Department for Technological and Economic Education
Candidate for Education, Professor at Pedagogical Institute of
Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs**

LEADING ROLE OF TECHNOLOGY TEACHER IN THE DEVELOPMENT OF MODERN STUDENT PERSONALITY

Abstract. The article describes the role of technology teacher in the formation and development of the student's personality. The conditions that should be implemented in the process of technological education are justified.

Key words: *technology education, technology teacher, the subject of technology, the development of personality.*

Каждая историческая эпоха, несмотря на существование вечных истин и вечных ценностей, идеал всесторонней, гармонической личности открывает для себя заново, наполняет конкретным содержанием.

Каким же должен быть Человек в третьем тысячелетии? Философ И.Т. Фролов считает, что «человек будущего – это человек разумный и гуманный, пытливый и деятельный». Деятельностный характер личности рассматривается не только как готовность человека направить свою активность, способности, знания на перестройку, на преобразование общества, но и как стремление постоянно работать над собой, над собственным совершенствованием. Важно иметь в виду, что деятельный потенциал человека и свобода его «способа поступания» (М.М. Бахтин) не всегда проявляются в созидательной активности. Часто активность человека приобретает разрушительный характер бескультурного, действия. «Человечество сегодня идет к осознанию неразрывности культуры и человека, «ставя на свое место» машину, как бы ни была она полезна для него сейчас и еще более совершенна в будущем, ибо единственное, что неспособна производить машина – это человеческую духовность, вне которой не было, нет и не может быть культуры» [2].

Идея перехода от знаниецентрической к культуросообразной школе признается одной из центральных идей современного культурно-образовательного и социально-педагогического мышления.

Поэтому сущностью образовательного процесса становится целенаправленная трансформация социального опыта в опыт личный, приобретающая учащегося ко всему богатству человеческой культуры.

В этом смысле «школа, ориентированная на знание как на свою сверхзадачу, должна уступить место школе творческого созидания» [3]. Эта школа как «институт культуры» должна быть ориентированной на освоение учащимися опыта совершенствования того, что достигнуто предшествующими поколениями, его обогащения и обновления, а также приобретение опыта саморазвития, реализующего растущие потребности человека в самосовершенствовании, в построении себя как личности.

Особую роль в «окультуривании» человека выполняет технологическое образование, как часть общего и как универсально приспособленное к современной цивилизации.

В отличие от других предметов общеобразовательной школы в процессе технологической подготовки у учащихся развиваются способности, позволяющие им адаптироваться к технологической культуре общества, активно участвовать в технологическом преобразовании действительности. Такой подход пробуждает самосознание, формирует творческую инициативную личность.

Усвоение школьником технологической картины мира, а также приобретение опыта целенаправленного преобразования окружающей действительности и самого себя в соответствии с духовно-нравственными критериями человеческой культуры, ставит актуальнейшую задачу перед учителем технологии.

Степень развивающего эффекта обучения учащихся зависит не столько от использования новшеств, сколько от изменения образа деятельности учителя, стиля его профессионального мышления, системы его педагогических ценностей, требующих осознанного обновления педагогических способов действия. В таких условиях учителю технологии необходимо понимать, что современны такие методы, формы и средства обучения, которые эффективны с точки зрения их влияния на развитие и саморазвитие личности школьника.

Предметом деятельности учителя является «другая» деятельность (обучающихся), которую он призван организовывать, направлять и регулировать в соответствии с целями современного образования. В соответствии с принципом деятельности развитие личности может происходить

через активную деятельность самих учащихся по усвоению социального опыта. Человек становится личностью только в деятельности, через деятельность, во взаимодействии с миром людей и предметов, в процессе «самодвижения».[1]

Основная задача учителя технологии – организовать такую учебно-практическую деятельность учащихся, в процессе которой происходило бы: усвоение знаний, раскрывающих технологическую картину мира, овладение опытом осуществления известных способов деятельности, опытом творческой деятельности и опытом эмоционально-ценностного отношения к труду и окружающему миру. Умения и навыки, освоенные школьниками, создают основу для формирования у них способности к расширению сферы предметов материальной и духовной культуры. Тем самым создаются предпосылки для творчески-созидательной деятельности учащихся. Освоение опыта творческой деятельности позволит учащимся преобразовывать мир, создать качественно новые предметы материальной и духовной культуры в процессе применения традиционных и новых (высоких) технологий. Формирование опыта эмоционально-ценностного отношения к технике и технологии выражается в сформированной потребности трудиться во имя сохранения и развития культурных традиций и укрепления духовно-созидательной деятельности человека.

Учителю технологии необходимо акцентировать внимание на взаимосвязи и взаимообусловленности выделенных элементов содержания образования согласно культурологической концепции содержания образования. Это позволяет рассматривать технологическое образование в качестве целостного объекта, а процесс обучения ориентировать на развитие личностного потенциала учащихся.

Проблема заключается в том, чтобы обосновать условия организации обучения учебному предмету «Технология», которое будучи органической частью индивидуального бытия личности, формировало научно-теоретическое отношение к миру, т.е. стремление познать технологический мир (воспроизвести мир в себе), духовно-практическое отношение к миру, связанное с развитием потребности и способности человека преобразовывать окружающую действительность (отразить себя в мире). Иными словами, развитие технологического образования нуждается в построении механизма преобразования внешних воздействий - содержания, методов, средств обучения - в силы личности, объективного в субъективное.

Как известно, гуманистическая модель образования имеет тенденцию, предполагающую, что в центре внимания педагога должна быть целостная личность учащегося, где он является центральной фигурой учебного процесса, истинным субъектом своей учебной деятельности, способного к полной самореализации своих возрастающих возможностей.

Субъектом познания учащийся становится благодаря деятельности другого субъекта – педагога. Учитель выступает в роли человека, облегчающего усилия учащегося по собственному самосовершенствованию; он создает атмосферу взаимного доверия и творческого общения, как процесс совместного поиска и действия, в результате которого, с одной стороны, формируется личность обучающегося, а с другой – развивается профессиональное мастерство педагога.

Учитель - организатор такого взаимодействия, определяющего цели, предметное содержание и формы, что делает учебный процесс управляемым и контролируемым. Основная цель, которую учитель должен ставить и реализовать – развитие и саморазвитие учащегося в процессе его собственной активной деятельности. Решающее значение при этом имеет характер руководства этой деятельностью. С одной стороны, руководство в логике традиционного управления обучением технологии, где учитель - руководитель, учащийся – подчиненный («делай как я»). С другой стороны, руководство может осуществляться в логике совместного взаимодействия, педагогического сотрудничества («давай попробуем вместе», «делай лучше, чем я», «я уверен у тебя получится», «предложи свой вариант»). Такое руководство будет для обучающихся незаметно, поскольку отношения между учителем и учащимся, основанном на доверии и уважении, " как бы растворяются в живом общении". В результате такого сотрудничества у школьника развиваются разнообразные способности, что создает основу для проявления личностью своей свободы. Иными словами, у учащегося развивается способность к самоуправлению собственной деятельностью. Для ученика процесс учения может осуществляться при условии, если он сам будет управлять познавательной деятельностью, а для этого он должен уметь спланировать предстоящую деятельность, организовать ее выполнение, и в процессе выполнения плана, осуществлять самоконтроль, самоанализ деятельности, её рефлексивность.

Следовательно, учителю технологии важно понимание процесса учения как организованной им (или самим учащимся) целенаправленной

самоуправляемой деятельности по овладению знаниями, способами их добытия, переработки и применения. Обращение к идее самоуправления учеником процессом своего познания подчеркивает субъектное поведение в обучении учащегося. Его субъектность проявляется в том, что он не только усваивает учебное содержание, но и сам регулирует, контролирует и корректирует свою учебно-практическую деятельность. Важно отметить, что учащийся, а не только учитель, имеет право принимать решение и брать на себя ответственность за результаты деятельности.

Часто в практике учитель учитывает отдельные индивидуальные особенности в процессе обучения технологии, такие как, например, мышление, память, внимание. Но субъектная позиция учащегося в обучении состоится, если учитель организует образовательный процесс на основе учета целостной личности. Личность в целом определяется системой ее потребностей, мотивов, ценностно-смысловых установок и убеждений. Именно эти силы побуждают, направляют внутренние возможности учащегося на решение любой учебной задачи. Роль учителя технологии заключается в разумной организации учебно-практической деятельности учащихся, в процессе которой развиваются сугубо личностные проявления. «Главное, заключается в том, чем для самого человека становятся те мысли и знания, которые мы ему сообщаем, те чувства, которые мы у него воспитываем, те стремления, которые мы у него возбуждаем» [1]. Учитель не просто ставит перед собой некоторые цели, но и стремится к тому, чтобы эти цели были внутренне приняты школьником и освоение учебного материала было личностно значимым. Это достигается, если учитель технологии организует процесс обучения на основе учета и развития человеческих потребностей в познании, общении, в труде, самоутверждении и самореализации. При подготовке к взаимодействию с учащимися в процессе изучения технологии важно увязать содержание с увлечениями, индивидуальными особенностями обучающихся, а также включить их в поиск и осуществление замыслов с помощью основных материалов и средств, характерных для технологической культуры данного социально-экономического региона.

В работах отечественных психологов и педагогов определены условия, способствующие формированию интереса, мотивации к учебно-практической деятельности, превращению обучающегося в субъект познания. Укажем наиболее существенные условия, которые следует учителю комплексно реализовывать в технологическом образовании:

- формирование системы научных знаний, позволяющей осуществить общий взгляд на объекты преобразования или применения, осознать их место, роль и назначение в технологической и общей картине мира;
- раскрытие научной, практической, социальной, мировоззренческой значимости изучаемых технологий, а также с точки зрения возможных индивидуальных личных перспектив учащихся;
- предоставление учащемуся на каждом возрастном этапе максимально возможной самостоятельности, активности, инициативы в проявлении себя в процессе познания и созидания; проблемная включенность учащихся в учебно-практическую деятельность;
- формирование общеучебных и метапредметных познавательных умений и навыков, составляющих основу саморегуляции, самоуправления, высокой культуры труда и важных качеств личности;
- многоаспектная мотивированность учебно-практической деятельности на основе формирования потребностей и операциональной стороны деятельности в их единстве и взаимообусловленности;
- систематическое включение учащихся в коллективные формы учебно-практической деятельности, сочетая с групповой и индивидуальной формой, которые позволяют организовать общение, сотрудничество и способствуют развитию познавательной активности, формированию творческого, технологического мышления.

Следовательно, от умения учителя технологии выполнять руководящую и организующую роль в освоении предметной области «Технология» зависит процесс развития и саморазвития личности современного школьника.

Список литературы

1. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Созидание. Личность / А.Н. Леонтьев – М., 1975.
2. Каган, М.С. Философия культуры / М.С. Каган – СПб., 1996. С. 393.
3. Селиверстова, Е.Н. От школы знания – к школе созидания: теоретические и технологические аспекты обучения / Е.Н. Селиверстова – Владимир: ВГГУ, 2008.

Сухова Татьяна Алексеевна

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры педагогики Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых,
г. Владимир, Россия

Сухова Елена Валерьевна

специалист по УМР Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых,
г. Владимир, Россия

ПЕДАГОГИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

Аннотация. Работа раскрывает роль педагогических знаний в организации образовательного процесса в вузе, возможности целенаправленного использования их в практической деятельности персонала.

Ключевые слова: педагогические знания, образовательная система, компетенции, управление, менеджмент, сформированность, личностные результаты.

Sukhova Tatyana Alekseevna

Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor at
Vladimir State University named after Alexander and Nicholay Stoletovs,
Vladimir, Russia

Sukhova Elena Valerievna

M. ed., specialist in educational and methodical work, Vladimir state University
named after Alexander and Nicholay Stoletovs,
Vladimir, Russia

PEDAGOGICALLY ORIENTED ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE UNIVERSITY

Annotation. The work reveals the role of pedagogical knowledge in the organization of the educational process at the university and the same time giving to see the possibilities of purposeful use of them in the practical activity of staff.

Key words: pedagogical knowledge, educational system, competencies, management, formation, personal results.

Много лет мы перестраиваем свою страну, общество, пытаемся ломать ментальность, но результат не радует никого. И оказавшись лицом к лицу с негативными явлениями времени, российское общество, взявшее в конце XX века ориентир на западный прагматизм, лихорадочно ищет выход из создавшегося положения, совершая всё новые ошибки, поскольку хочет получить результат сразу, не желая думать о будущем, так как абсолютно не знает прошлого и не особенно хочет знать. Усиливаются тенденции, способствующие моральной и физической деградации личности, появлению разнообразных форм асоциального поведения. Особенно подвержено этому пагубному влиянию молодое поколение, в среде которого нарастают индивидуализм и эгоизм, пренебрежение интересами и ценностями общества, разрыв с историческими корнями предков, равнодушие и нежелание делать что-либо для того, чтобы изменить к лучшему мир вокруг, так как формирование личности современных юношей и девушек происходит в условиях нарастающего агрессивного влияния культа потребления, бездуховности, пропаганды ложных ценностей. Противостоять данным тенденциям нашего времени призваны в первую очередь семья и система образования. Но семья – это люди, которые так же подвержены влиянию вышечисленных факторов, и часто, недопонимая значение популистских лозунгов и не учитывая их силу воздействия на молодое поколение, семья, а именно родители, безответственно относятся к высокой миссии – формирования личности молодого человека, гражданина России. Поэтому, к сожалению, в наше время вся тяжесть ответственности за реализацию этой высокой и благородной миссии целиком ложится на плечи государственной системы образования, в частности, на вузы страны, в которых немаловажную роль в этом процессе занимает деятельность всего персонала вуза: преподавателей и учебного отдела, администрации и специалистов.

Вуз охватывает важный период в жизни человека, во время которого происходит его личностное становление, интеллектуальное развитие, духовно-нравственное и профессиональное самоопределение, поэтому особые требования предъявляются и к деятельности преподавательского состава, и учебного отдела вуза. Их профессиональная деятельность тесно связана взаимодействием между собой, с большим количеством студентов и их родителями, что обеспечивает определённую систему. Поэтому они

должны иметь полное, четкое представление о содержании, сущности и принципах не только преподавания, но и управления именно образовательными системами. Это дает возможность с самого начала найти правильную тональность деятельности, почувствовать и войти в ритм работы вуза, понять сложный механизм его функционирования, установить профессионально-деловые отношения между администрацией, преподавателями, студентами и их родителями.

С некоторых пор теория управления сложилась как комплексная наука, которая обобщает формы, методы и приемы управления в различных системах.]Система образования - это социальная система и относится к сфере социального управления. Отсюда следует, управление образованием - это процесс регулирования отношений между студентами, получающими образование и удовлетворяющими свои образовательные потребности и желание родителей, с одной стороны, и профессионалом, организующим целенаправленный образовательный процесс в рамках образовательных систем.[3, с 352]

Целостный образовательный процесс в его содержательном аспекте – это процесс, в котором воедино слиты «воспитывающее обучение» и «обучающее воспитание».

С одной стороны организация образовательного процесса требует специальных педагогических знаний и людей обладающих ими , с другой стороны, в современном обществе сложилось мнение, что организовать и осуществлять образовательный процесс может каждый, то есть любой человек, даже не обладающий педагогическими знаниями. Конечно, наука едина, изучаемое знание целостно, но человеческие возможности ограничены и человечество давно выделило эти знания о человеке и среде его обитания в педагогические и доверило подрастающее поколение тем, кто, по их мнению, таковыми владеет.

Под педагогическими знаниями мы подразумеваем взаимосвязанные теоретические знания о закономерностях и принципах педагогического общения, обучения и воспитания, о фактах педагогической практики, о знаниях педагогической теории, научные факты, теоретические и методические представления, связанные между собой и соответствующие правилам и требованиям педагогики.

Сегодня практически нет науки, достижения которой не пополняли бы педагогические знания и не обогащали бы педагогику: философские

науки помогают определиться в методологических основах образовательного процесса, с целями и смыслом воспитания, формированием мировоззрения; социология конкретизирует педагогические задачи; экономика определяет затраты на весь процесс; психология, раскрывая механизм психической деятельности, помогает вырабатывать на этой основе конкретные технологии взаимодействия участников образовательного процесса; анатомия и физиология составляют базу для понимания биологической сущности человека – развития его высшей нервной деятельности и т.д. Следовательно, формы дополнения очень разные: здесь и творческое использование основных идей, теоретических положений, обобщающих выводов других наук; и заимствование научных методов исследования, применяемых в других науках; и применение конкретных результатов исследований, полученных в психологии, физиологии, социологии и т.д.

Таким образом, современные педагогические знания являются разветвленной научной системой, включающей и учитывающей достижения гуманитарных, естественно-математических и технических наук, способствующей организации образовательного процесса на разных уровнях.

Представление о целостном образовательном процессе сложилось в середине XIX века, когда выдающийся немецкий общественный деятель Адольф Дистервег отметил в его содержательном аспекте слияние «воспитывающего обучения» и «обучающего воспитания», что благополучно осуществлялось в российском образовании до перестройки. Занимались осуществлением его специально обученные люди, для которых педагогическая деятельность была не только профессией, но и образом жизни. Поднимаясь по ступеням этой системы, они осваивали традиционные составляющие её педагогической деятельности: организацию процесса, преподавание и воспитательную работу. Организация образовательного процесса всегда подразумевала целенаправленное создание подсистем, планомерно управляемых и взаимодействующих, сохраняющих качественную специфику и направленных на достижение запланированного результата (цели). Руководители подсистем неплохо знали их специфику и педагогические основы организации образовательного процесса.

Десять лет назад перед вузами ставили задачу, подготовить высококвалифицированного потребителя, сегодня - решить проблему удовлетворения рыночного спроса на специалистов определенного уровня и качества подготовки и основная цель высшего образования – воспитание творчески

мыслящих специалистов, обладающих высоким духовным и профессиональным потенциалом. На это ориентируют и требования ФГОС НОО. Высшими духовными составляющими являются знания, эмоции, воля и воображение [4,5], понятие «профессионального потенциала» заменили «компетентностью» [1,с.9]. Такая постановка вопроса требует воздействия на образовательную систему с целью ее упорядочения, совершенствования, развития и сохранения при этом качественной специфики, т.е. управления. В конце XX века этот термин заменили словом «менеджмент», часто при этом забывая о специфике управляемой системы, которая заключается в особенностях предмета, продукта, орудия и результатов труда менеджера образовательного процесса. Предметом труда менеджера вуза является деятельность людей, которыми он руководит или вступает в деловые отношения: экономисты, специалисты учебного отдела, преподаватели, студенты, родители студентов и т.д. Здесь необходимо формирование единой воспитательной среды, организация деятельности всех участников образовательного процесса, создание воспитательного коллектива не только преподавательского и студенческого, но и включить в него всех остальных, при этом способствовать развитию индивидуальности каждой личности.

Продуктом труда определена информация об учебно-воспитательном процессе. Отсутствие у менеджеров, педагогических знаний ведёт к ошибкам в целеполагании образовательного процесса, планировании, выборе его содержания, организации, т.к. в таком случае они не всегда объективно могут оценить состояние всего процесса по полученной информации и сами составить подобную объективно и профессионально. Для анализа и сравнения необходимо достаточно глубокое знание предмета этих действий. Не случайно сегодня бытует мнение, что для серьёзного прорыва в науке «гуманитарии должны быть технарями, а технари гуманитариями».

Орудием труда образовательного процесса служит слово, речь. Владение всеми участниками правильной литературной речью, профессиональной терминологией способствует развитию мышления и памяти, формирует культуру общения, одну из профессиональных компетенций. Это открывает возможность формированию профессиональной этики. Слово ориентирует на передачу, получение и обмен знаниями в процессе образования, способствует овладению навыками работы с разными источниками информации: печатными, аудио, видео, цифровыми. При этом очень важно

помнить, что знания помимо информации имеют духовную составляющую, носителем которой является человек, готовивший и передающий информацию. Этот факт обязывает менеджера обеспечить каждому участнику процесса личностное развитие.

Результатом труда менеджера образовательного процесса вуза является уровень обученности, воспитанности и развития объекта менеджмента – учащихся студентов. Особую роль здесь играет педагогическая деятельность, которая является разновидностью профессиональной, сложившейся на протяжении многих столетий и направленной на передачу от старших поколений младшим накопленного человечеством опыта, ценностных ориентаций и образцов поведения, знаний, навыков и умений, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определённых социальных ролей в обществе. Её цель – развитие личности и её индивидуальные особенности. Основной функциональной единицей, с помощью которой проявляются все свойства педагогической деятельности, является педагогическое действие как единство целей и содержания.

В процессе этой деятельности целенаправленно формируется воспитательная среда студента, организуется его деятельность, планируется включение его в разные виды деятельности, создаётся студенческий коллектив воспитательного характера, происходит отбор и композиционное построение учебного материала, планируется и выстраивается обучение, конструируются действия преподавателя и студентов, проектируется учебно-материальная база, ведётся постоянно работа по установлению педагогически целесообразных отношений преподавателя со студентами и другими сотрудниками вуза, представителями общественности, родителями. За счёт этого развивается индивидуальность каждого. Таким образом, налицо признанных три взаимосвязанных компонента: конструктивный, организаторский и коммуникативный.

Чтобы содержание, формы, и методы педагогической деятельности соответствовали потребностям общества, менеджер должен помочь создать развёрнутую программу поэтапного движения к высшей цели – развитию личности в гармонии с самим собой и социумом. Для этого он должен, в первую очередь, сам владеть педагогическими знаниями: историей образования, чтобы не повторять чужих ошибок в организации процесса;

теорией и методикой воспитания, позволяющей постичь методы и приёмы создания воспитывающей среды, организации студенческого коллектива; дидактикой, дающей методы и приёмы обучения, технологии построения самого процесса. При этом необходимо периодическое погружение в область педагогических знаний всего персонала вуза. Это позволит обеспечить единство цели, мотивов, действий (операций), результата деятельности, т.к. системообразующей характеристикой любой деятельности является цель. Кроме этого, очень важно периодическое обучение преподавателей на базе других вузов, что способствует активизации их творческой деятельности и совершенствованию педагогических технологий. Конечно педагогический менеджмент не дает унифицированных рецептов, но он учит тому, как, зная приемы, способы и пути разрешения тех или других управленческих задач, учитывая специфику образовательного процесса и владея педагогическими знаниями добиваться успеха.

Таким образом, образовательный процесс в вузе может быть педагогически ориентированным благодаря широкому использованию педагогических знаний на всех его уровнях.

Список литературы

1. Белякова Н.В. Компетентностный подход в современном педагогическом образовании и школе первой ступени: учеб.метод.пособие. – Владимир, 2012г., -108с., ISBN 978-5-9903434-4-3
2. Каган М.С. О воспитании как специфической социальной деятельности и о роли искусства в нем./Педагогика искусства и школа.-М., Союз художников СССР.АПН СССР,1982,-291с.,с.11-21.
3. Педагогика. Учебник под ред. П. Пидкасистого. – М., 2009, -550с. ISBN 5-9692-0091-3
4. Разумный В.А. Драматизм бытия, или обретение смысла.-М.,2000,-555с. ISBN 5-88662-039-7
5. Столович Л.Н. Жизнь-творчество-человек. – М.,1985,-415с.
6. Советский энциклопедический словарь. – М.,1986
7. Ожегов С.И, Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 2008. – 944 с.

Измайлова Алла Борисовна

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры педагогики Педагогический институт
Владимирский государственный университет имени
Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
г. Владимир, Российская Федерация

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ПЕДАГОГИКЕ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования содержания курса «Русская народная педагогика» для оказания воспитательного воздействия на студентов на практических занятиях.

Ключевые слова: нравственное воспитание, аксиологическая система русской народной педагогики, антиаксиологическая система русской народной педагогики, добродетели, пороки, методы русской народной педагогики, средства русской народной педагогики, практические занятия по педагогике.

Izmaylova Alla Borisovna

Candidate for Education, Associate Professor of The Department for Education at
Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs
Vladimir, Russia

MORAL EDUCATION OF STUDENTS IN THE PROCESS OF SEMINARS IN PEDAGOGY

Abstract. The article discusses the possibility of using the content of the course "Russian Folk Pedagogy" to provide educational impact on students during seminars.

Key words: moral education, axiological system of Russian folk pedagogy, anti-axiological system of Russian folk pedagogy, virtues, vices, methods of Russian folk pedagogy, means of Russian folk pedagogy, seminars in pedagogy.

В условиях вызовов XXI века, предъявляющих к гражданам России повышенные требования во всем, в том числе и в нравственной сфере, именно нравственному воспитанию уделяется недостаточное внимание. Даже студенты старших курсов педагогического вуза мало осведомлены о существенных категориях нравственного воспитания, которым им предстоит заниматься, будучи школьными учителями. Кроме того, многие из них не

получили необходимого домашнего воспитания и не занимаются нравственным самовоспитанием.

Для исправления такого положения целесообразно использовать возможности курса «Русская народная педагогика», хотя бы для первоначального ознакомления студентов с национальной традицией нравственности, зафиксированной в аксиологической системе русской народной педагогики. Компоненты аксиологической системы русской народной педагогики присутствуют во всех произведениях русского фольклора, поэтому педагогический анализ фольклорных произведений (и одновременно средств русской народной педагогики) будет способствовать нравственному просвещению и воспитанию студентов. Работая с компонентами аксиологической и антиаксиологической систем русской народной педагогики, студенты приобретают определенные умения и навыки в этой области и смогут применять их в соответствующих жизненных ситуациях.

При проведении занятий для достижения учебных и воспитательных целей мы обращаем особое внимание на такие компоненты русской народной педагогики, как добродетели (относятся к аксиологической системе русской народной педагогики) и пороки (относятся к антиаксиологической системе русской народной педагогики), списки которых имеются в различных источниках.

Наиболее удобно в учебных и воспитательных целях воспользоваться списками из книги Н.Д. Гурьева [1], у которой, кроме бумажного носителя, есть и электронный – в интернете. Этот источник отличается краткостью определений каждого из компонентов, а также наличием поясняющих примеров.

Для того чтобы понять сущность указанных компонентов, следует использовать педагогические ситуации, анализ которых показывает, как проявляются добродетели и пороки в поведении участников рассматриваемой ситуации.

Первоначально мы используем для рассмотрения готовые педагогические ситуации, которые студенты извлекают из рекомендованных им русских народных сказок, а также и авторских сказок русских и зарубежных писателей (наши многолетние исследования показывают, что народная педагогика разных народов имеет сходные нравственные основания, методы и средства, различаясь только формой их подачи). Выбор таких источников объясняется знанием студентами сказок, а также и тем, что в ху-

дожественно привлекательной и доступной форме излагается сама педагогическая ситуация.

Рассматривая поведение участников сказочной педагогической ситуации, с точки зрения проявившихся у них пороков и добродетелей, студенты соотносят поведение сказочных персонажей с определением добродетели или порока из соответствующих списков и вникают в сущность каждого компонента.

Это задание показывает, что некоторым с трудом дается проведение границы между рассматриваемой и другими сказочными педагогическими ситуациями (обычно сказка представляет собой непрерывную последовательность педагогических ситуаций с обязательным участием, как правило, одного положительного героя). Ошибка части студентов состоит в том, что вместо рассмотрения конкретной сказочной педагогической ситуации (чаще всего она представляет собой диалог между героями сказки или его пересказ автором-составителем), студенты рассматривают всю сказку целиком, перечисляя все добродетели положительного героя и все пороки отрицательного.

Количество добродетелей и пороков, проявившихся у участников даже одной сказочной педагогической ситуации, может быть достаточно большим. Сосчитав проявившиеся добродетели и пороки, можно сделать доказательный вывод о том, кто из героев сказки прав, а кто – виноват в данной педагогической ситуации. Сказка тем и хороша, что она вполне определенно показывает положительный или отрицательный статус персонажей. Редко у отрицательного персонажа можно найти хотя бы несколько добродетелей (таковы мачехи из различных сказок), хотя у положительного можно найти пороки (например, Аленушка из русской народной сказки «Сестрица Аленушка и братец Иванушка», будучи, в целом, положительным персонажем, проявляет и отрицательные качества личности, которые и приводят к негативным поворотам сюжета сказки).

После того как определены статусы каждого из участников (преимущественно добродетельное или порочное поведение), необходимо выявить метод воспитательного воздействия. Для этого следует обратиться к классификации методов и средств русской народной педагогики [2, с. 10-12].

Опыт проведения занятий показывает, что студенты плохо ориентируются в методах педагогического воздействия и затрудняются идентифицировать тот метод, который был применен персонажем сказки в отношении воспитуемого.

Мы пользуемся самой простой классификацией методов русской народной педагогики, где все методы делятся на три группы (методы поощрения, методы наказания и методы стимулирования поведения воспитуемого). Даже подсказки такого рода, что первые две группы методов применяются за «прошрое», т.е. за уже совершившийся поступок, а третья группа методов ориентирована на «будущее», чтобы впоследствии воспитуемый действовал правильно, не всегда помогают студенту правильно определить примененный метод.

В сказках положительные герои («хорошие воспитатели») всегда правильно применяют методы педагогического воздействия, и, наоборот, персонажи, находящиеся в статусе «плохого воспитателя», всегда неправильно применяют методы воздействия, что объясняется их безнравственностью.

Неправильный выбор метода (для своей выгоды, а не для пользы воспитуемого), как правило, из группы методов наказания, всегда несправедлив и дает дополнительную характеристику отрицательному персонажу сказки.

Следует отметить, что несправедливое применение методов наказания, как и методов поощрения, всегда безнравственно и не может положительно воздействовать ни на воспитуемого, ни на наблюдающих за разрешением этой педагогической ситуации (например, учащихся, если дело происходит в школе).

Определение средства воздействия вытекает из примененного участником педагогической ситуации метода, хотя и тут встречаются затруднения.

Последующие занятия происходят на базе других средств русской народной педагогики (пословицы и поговорки, загадки, частушки и др.), и отличие в проведении занятий состоит в том, что теперь студенты сами должны предлагать педагогическую ситуацию для ее анализа с помощью указанных средств.

Педагогические ситуации могут быть найдены в литературных источниках и интернете, извлечены из опыта собственной школьной жизни или смоделированы. Для облегчения выбора педагогической ситуации мы предлагаем список русских писателей, которые, основываясь на нравственной традиции русской народной педагогики, в своих произведениях описывают множество педагогических ситуаций из школьной и семейной жизни. Это такие писатели, как В.П. Астафьев, В.А. Бахревский, В.Ю. Драгунский, В.П. Катаев, В.А. Никифоров-Волгин, В.А. Осеева, Е.А. Пер-

мяк, М.М. Пришвин, С.Т. Романовский, И.С. Соколов-Микитов, В.А. Со-
лоухин, Э.Н. Успенский, А.Ф. Шишов и др.

Отметим, что в некоторых педагогических ситуациях из перечислен-
ных источников студентам даже не приходится применять их дополни-
тельное моделирование, заменяя часть диалога участников необходимым
средством русской народной педагогики (например, в рассказе В.Ю. Дра-
гунского «Тайное становится явным» сам заголовок представляет собой
ставшую поговоркой библейскую цитату [Мр. 4. 22] и одновременно сред-
ство педагогического воздействия).

Рассмотрим теперь подробнее оказываемое на студентов в процессе
проведения занятий нравственное воспитательное воздействие. Во-первых,
на основе списков добродетелей и пороков, студенты могут определить
наличие добродетели или порока в структуре собственной личности. Затем
они могут заняться самовоспитанием с целью вытеснения обнаруженного
порока недостающей добродетелью. Во-вторых, предлагаемая методика
анализа педагогических ситуаций может быть применена в современных
условиях в процессе общения студентов с родителями, одноклассниками,
преподавателями, а также школьниками во время педагогической практи-
ки. Поскольку разработанная нами схема анализа универсальна, то она
применима в любых обстоятельствах. Иногда не только наблюдатель, но и
участник затрудняются понять сущность ситуации, тем более, без навыков
нравственного анализа. В этом случае можно обратиться к ней дома, в спо-
койной обстановке, воспользовавшись списками добродетелей и пороков.
В-третьих, студенты могут использовать произведения фольклора для обо-
гащения своей речи, а также для самовоспитания и саморазвития.

Таким образом, подводя некоторые итоги нашего рассмотрения воз-
можности использования курса «Русская народная педагогика» для нрав-
ственного воспитания студентов, можно сделать следующие выводы. Практические занятия по курсу не ограничиваются учебными целями и за-
дачами, а направлены и на нравственное воспитание студентов. В процессе
занятия рассматриваются пути перехода от теории к практике применения
компонентов аксиологической системы русской народной педагогики в со-
временной профессиональной деятельности, а также в повседневной жиз-
ни. Формируемые умения и навыки работы с компонентами аксиологиче-
ской системы русской народной педагогики могут содействовать нрав-
ственному воспитанию и самовоспитанию студентов.

Список литературы

1. Гурьев, Н.Д. Страсти и их воплощение в болезнях (соматических и нервно-психических) / Н.Д. Гурьев. – М., 2000. – 192 с.
2. Измайлова, А.Б. Русская народная педагогика: программа, материалы к курсу и метод. рекомендации / А.Б. Измайлова. – Владимир, 2011. – 48 с.

Виртуозов Владимир Сергеевич

Доцент кафедры Физическое воспитание

Владимирский государственный университет

имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ)

Владимир, Россия

ВНУТРЕННИЙ СТУДЕНЧЕСКИЙ ТУРИЗМ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО КАЧЕСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ВЛАДИМИРСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА)

Памяти моего наставника, профессора

Феликса Ароновича Фрадкина

п о с в я щ а е т с я

Аннотация. В системе высшего образования студенческий самодеятельный туризм рассматривается как важнейшая часть воспитания здорового образа жизни студенчества, как процесс, направленный на более глубокое познание истории, природы, традиций и т. д. различных местностей избранных маршрутов.

Ключевые слова: студенческий туризм, педагогика, здоровый образ жизни.

Virtuozov Vladimir Sergeevich

Associate professor of The Department for Physical Education at

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

Vldimir, Russia

DOMESTIC STUDENT TOURISM AS AN EFFECTIVE MEANS OF QUALITY TEACHER TRAINING

Abstract. In the system of higher education, student amateur tourism is considered as the most important part of cultivating a healthy lifestyle for students, as a process aimed at a deeper knowledge of the history, nature, traditions, etc. of various locations of selected routes.

Key words: student tourism, pedagogy, healthy lifestyle.

Знакомство с особенностями истории, природы своего родного края и других близлежащих регионов России, с их прошлым и настоящим обогащает юное поколение духовно, нравственно, заставляет почувствовать себя частью общества, позволяет прикоснуться к историческим корням своей малой родины. Статья адресована студентам, преподавателям педагогических образований, в ней мы попытаемся рассмотреть проблему внутреннего туризма как эффективного образовательного и воспитательного средства личности студента.

Актуальность исследования. Познание Родины начинается с познания своего края. В настоящее время внутренний студенческий туризм, особенно для студентов педагогического образования, становится приоритетным образовательно-познавательным средством во время обучения в вузе, он позволяет глубже понять своеобразие особенностей родного края. Значимость такого туризма состоит в том, что характер познавательной деятельности студентов направляется на актуализацию ранее усвоенных ими знаний по истории, литературе, народному эпосу на основе постоянного сравнения прошлого и настоящего своего края. Студенты, получая достаточно большой объем информации, приобретают опыт принятия самостоятельных решений в предстоящей педагогической деятельности, при этом у каждого из них в процессе походной жизни формируются необходимые знания, умения и навыки, а главное – личностные качества педагога, воспитателя, руководителя образовательных учреждений.

Цель исследования. В процессе организации и реализации походов внутреннего масштаба (значения) мы ставили задачу – акцентировать внимание студентов на максимальное и всестороннее пополнение знаний о своем крае, а также о прилегающих к нему регионах; проанализировать степень влияния туризма на заинтересованное и глубокое познание различных особенностей родного края, и в перспективе - найти наиболее совершенные методы использования полученных знаний в будущей педагогической деятельности.

Среди регионов центра России Владимирский край занимает особое место, здесь нашли свое отражение практически все этапы становления России, здесь формировалась Древняя Русь, зарождалась российская государственность и культура, с ним связаны судьбы выдающихся исторических деятелей, ученых, композиторов, поэтов, спортсменов. Здесь, как нигде, сфокусирована история России, ее духовная суть. В 29 городах области находится 3716 памятников истории, только в г. Суздале их более 200

[1]. Широко известный национальный парк «Мещёра» – жемчужина растительного и животного мира, край водных и пешеходных туристских маршрутов, таких как экологические тропы «Мир сказок», «Дорога к Храму», «Лесной мир «Мещёры», «Путешествие в мир болот» - привлекает и обеспечивает условия и возможности выбора маршрута для самых разных возрастов любителей природы и путешествий [2].

Непродолжительные двухдневные походы от областного центра в поселения, где жили, создавали научные открытия, музыкальные и литературные произведения такие известные ученые, как инженер-авиаконструктор Н.Е. Жуковский, ученые-физики А.Г. Столетов и Н.Г. Столетов, композитор А. Бородин, поэт-песенник А. Фатьянов, писатель В. Солоухин, лауреат Нобелевской премии А. Солженицын, дают возможность много узнать о жизни и творчестве известных людей не только Владимирского края, но и далеко за его пределами.

Методы исследования. Модель выпускника вуза педагогического образования призвана ориентировать его на использование в будущем не только профессиональных знаний, полученных за время учебы, но и знаний, умений, приобретенных во время внеучебных занятий, в том числе занятий спортом и туризмом. В основе исследования образовательно-воспитательной роли внутреннего туризма мы использовали следующие методы:

- а) анкетный экспресс-опрос 87 бывших выпускников, а ныне педагогов, проведенный в 2012 году [3];
- б) психолого-педагогические наблюдения в процессе походов;
- в) информация от ежегодных, традиционных летних встреч с выпускниками прошлых лет в г. Суздале.

Собеседования, диспуты, проводимые в формате круглых столов, личные беседы, обмен воспоминаниями, фотографии из прошлого и настоящего в их педагогической жизни – всё это убедительно доказывает, что бывшие студенты-туристы активно и успешно используют знания, полученные когда-то в походах, во внеклассной работе образовательных учреждений.

Вот как видит свою работу выпускница 1978 года, учитель физики школы №2 г. Владимира В. Петрова: «Я не представляю свою работу без использования материалов, собранных в походах. Кроме фотографий исторических мест, где я была в студенческие годы, мне есть, что рассказать на внеклассных мероприятиях. В каникулы, а иногда в воскресные дни, вы-

хожу с учениками на природу или знакомяю их с наиболее интересными историческими местами нашего города. Наш Владимирский край богат историей и природой. Ведь для детей познать свой край не только полезно, но и необходимо». Знакомясь с местами исторического прошлого, с уникальными особенностями природы Владимирского края, студенты глубже осознают, анализируют, оценивают полученную в походах информацию. Именно в таких походах формируются и закрепляются интеллектуальные качества личности, что особенно важно для студенческого возраста в плане объективного восприятия окружающей действительности и дальнейшего практического использования знаний и умений, как в личной жизни, так и в профессиональной, особенно педагогической, деятельности.

Выводы. Опыт многолетней практики по организации студенческих туристских походов, анализ информации анкетного экспресс-опроса, результаты традиционных встреч и собеседований с выпускниками прошлых лет убедили нас в том, что студенческий внутренний туризм, способствуя формированию познавательно-образовательного уровня студентов и высокой компетенции в организационных и технических деталях туризма, обеспечивает устойчивый интерес к истории, природе, культуре родного края и в целом ко всему прогрессивному, что создано человечеством. Кроме того, по нашему убеждению, анализ полученной информации показал, что в условиях туристических походов происходит общественно значимый процесс формирования преемственности использования в образовательных учреждениях знаний, приобретенных в походах, что, несомненно, способствует повышению уровня социально-культурной компетенции студентов, позволяет качественнее подготовить их к педагогической профессии в современном обществе.

Список литературы

1. Веткина С.В. Возрождение к внутреннему туризму. Владимир, «Молва», 2012. №161.С.16.

2. Виртуозов В., Назаров В. Студенческий самодеятельный туризм как средство патриотического воспитания студентов. Материалы XVI научно-практической конференции г. Сумы. 21-22 марта, 2016 г. Т.II. С.85.

Денисова Ю.А. «Мещера» - сердце исконной Руси. АиФ, №50, 2016. С.2

Губернаторова Лариса Ивановна
Кандидат педагогических наук
доцент кафедры общей и теоретической физики
Владимирского государственного университета имени
Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
г. Владимир, Россия

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ПОДХОДОВ В ОРГАНИЗАЦИИ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ
ПО МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ**

Аннотация. Статья посвящена вопросам использования контекстного, деятельностного и компетентностного подходов для формирования профессиональной компетенции учителя физики по определению, подбору, выяснению и отработке методики проведения демонстрационных и лабораторных опытов по темам школьного курса физики.

Ключевые слова: система высшего образования, контекстный подход, деятельностный подход, компетентностный подход, профессиональные компетенции учителя физики.

Gubernatorova Larisa Ivanovna
Candidate for Education, Associate Professor at
The Department of General and Theoretical Physics of Vladimir State University
named after Alexander and Nikolay Stoletovs
Vladimir, Russia

**THE USE OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL APPROACHES
IN THE ORGANIZATION OF LABORATORY WORKS WITHIN
METHODS OF TEACHING PHYSICS**

Abstract. The article covers the use of contextual, activity-based and competence-based approaches for the formation of professional competence of a physics teacher to determine, select, clarify and develop methods of conducting demonstration and laboratory experiments on school physics courses.

Key words: higher education system, contextual approach, activity approach, competence approach, professional competencies of a physics teacher.

Усовершенствование профессиональной подготовки будущего специалиста – едва ли не центральная проблема современной вузовской дидактики, требующей модернизации высшего образования и предопределяющего, тем самым, интеграцию в учебный процесс инновационных подходов педагогической деятельности. Обозначенная проблема становится еще более актуальной в связи с необходимостью формирования у будущего учителя физики профессиональных компетенций.

Внедрение инновационных подходов означает изменение всей педагогической системы профессиональной школы, переход к новому типу обучения. На наш взгляд, решение проблемы возможно в рамках организации контекстного обучения, которое является формой реализации не только компетентного, но и деятельностного подходов. Контекстный подход, разработанный школой А. А. Вербицкого, исходит из необходимости создания условий для взаимопроникновения учебной и профессиональной деятельности, необходимость воссоздания в учебной деятельности реальных профессиональных ситуаций, требующих решения конкретных профессиональных задач [1].

Результатом контекстного обучения будущих учителей физики должно стать новое качество – новая когнитивная структура будущего учителя физики, сформированная в контексте профессии.

Соответствующим образом меняется методика работы со студентами. Структура нового цикла взаимодействия преподавателя и студента в этом случае может быть представлена следующим образом:

- постановка профессиональной задачи;
- фиксация проблемы;
- осознание необходимости изучения теории и определение средств пополнения субъектного опыта;
- теоретическое и практическое пополнение субъектного опыта;
- выявление качества результатов и, в случае необходимости, корректировка этого опыта [1].

В данной статье представлен один из профессиональных аспектов - система деятельности по подготовке будущего учителя физики к уроку с включением физического эксперимента. Ниже приведена обобщенная инструкция по выполнению лабораторной работы по методике обучения физике в рамках контекстного подхода. Изменяется только номер и название работы, поскольку объектом усвоения является само содержание деятельности учителя.

Лабораторная работа № 1. **«Взаимодействие тел»**

Цель работы:

Формирование профессиональной компетенции учителя физики по определению, подбору, выяснению и отработке методики проведения демонстрационных и лабораторных опытов по данной теме

Задачи работы:

- формирование навыка определения и подборки системы демонстрационного и лабораторного опыта при изучении данной темы;
- формирование навыка проведения демонстрационных опытов по данной теме;
- формирование умения выполнения лабораторных опытов по данной теме;
- формирование навыка определения и подборки системы виртуального демонстрационного и лабораторного опыта при изучении данной темы (при условии отсутствия необходимого оборудования или в качестве дополнительного);
- формирование навыка определения и подборки системы простого демонстрационного и лабораторного опыта при изучении данной темы (подбор вариативных версий необходимых демонстраций).

Содержание и выполнение работы

1. Прочитайте учебники и ознакомьтесь с теоретическим материалом данной темы. Составьте список формируемых физических знаний.

2. Изучите методическую литературу и определите обязательные для проведения на уроках демонстрационные и лабораторные опыты по данной теме. Составьте их список.

3. Найдите необходимый список оборудования и описание методики проведения опытов по методической литературе.

4. Выясните, какое оборудование имеется в лаборатории.

5. Найдите варианты замены отсутствующего оборудования (другой вариант опыта с другим, более простым оборудованием, видеоролик из сети Интернет).

6. Оформите лабораторную тетрадь.

7. Ознакомьтесь и отработайте технику проведения эксперимента на самоподготовке.

8. Покажите все демонстрации преподавателю на занятии.

9. Ответьте на контрольные вопросы.

Резюмируя, подчеркнём: эффективность профессионально подготовки будущего учителя физики достигается только при условии использования целого ряда инновационных образовательных подходов, к которым относятся деятельностный, компетентностный и контекстный.

Литература

Вербицкий, А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. 2010. №5, с. 32-37.

Ефимова Елена Михайловна

научный сотрудник

г. Мюнхен, Германия

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ВУЗОВСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению и описанию сущности социальной устойчивости как важного личностного качества. Подчеркивается значимость формирования социальной устойчивости личности в процессе высшего профессионального образования, уделяется внимание специфике основных методологических подходов к процессу воспитания социальной устойчивости будущих специалистов в процессе профессионального образования.

Ключевые слова: изменчивость и постоянство личности, устойчивость личности, социальная устойчивость личности.

Yefimova Elena Mikhailovna

(Germany)

THE FORMING OF A PERSONALITY'S SOCIAL STABILITY IN THE CONTEXT OF HIGHER SCHOOL UPBRINGING

Abstract. The paper deals with the description of the essence of social stability as a very important personal characteristics. The importance of the forming of a personality's social stability in the process of higher professional education is stressed. A special attention is given to the peculiarities of basic methodological approaches to the

process of upbringing social stability of future specialists in the process of professional education.

Key words: inconstancy and constancy of a personality, a personality's stability, a personality's social stability.

Современные процессы глобализации и интеграции актуализируют проблему социализации личности. Специфика современной социальной реальности отличается сложностью, неопределенностью, нестабильностью и изменчивостью. Сегодня процесс социализации протекает в ситуации гораздо большей, чем ранее, социальной вариативности – неопределенных социальных ситуаций, многообразия принципов организации социальных общностей, видов деятельности, социальных ролей и групповых норм. В связи с этим, человек очень часто оказывается в ситуациях социального выбора и социального самоопределения, в ситуациях ощущения потери стабильности и субъективного благополучия (Андреева Г.М.[1], Белинская Е.П.[2], Дубовская Е.М.[2], Лескова И.А [5], Пригожин И. [6], Шамионов Р.В.[10] и др.). Более того, процесс социального развития личности представляет собой процесс постоянного конструирования человеком своей социальности, своего образа социального мира и Я-концепции [1].

Данные условия заставляют человека опираться на “внутренние” ориентиры - систему духовно-нравственных и персональных ценностей, идентичность, “идеальное” я. Именно ценностное и духовное самоопределение личности и наличие устойчивых нравственных оснований обеспечивают человеку целостное бытие в различных пространствах и определяют степень его активного включения в социальную среду.

Наличие устойчивых духовно-нравственных ориентиров и ценностных основ делают личность способной к целенаправленной социализации, самодетерминации и самоопределения, что «...позволяет индивиду не только воспроизводить социальное, но и ...дает возможности для дальнейшего осуществления себя как действенного субъекта» [8, С. 229].

На этом фоне актуальным становится формирование социальной устойчивости, которая означает способность личности сохранять и реализовывать в различных условиях личностные позиции, обладать определенным иммунитетом к негативным внешним воздействиям, которые противоречат её личностным взглядам, убеждению и мировоззрению, нарушают её целостность, самобытность, индивидуальность. Представляя собой определенную позицию личности, которая проявляется в виде отношений

к другим людям, коллективу, продуктам деятельности и общения, окружающей среде и самому себе, социальная устойчивость определяет внутреннюю способность личности к действию, к осознанной целенаправленной деятельности, смысл которой состоит не только в преобразовании окружающей действительности и в организации плодотворных социальных отношений [9].

Социальная устойчивость, как стержневое личностное качество, делает личность целеустремленной, обеспечивает её целостность, предупреждает раздробленность, стимулирует самоактивность на преодоление противоречивых действий, осуществляет самоконтроль личности и контроль над внешней ситуацией [7].

Более того устойчивость предполагает не пассивное подчинение ситуации и приспособление к ней, а определенную гибкость, учет обстоятельств и преобразование обстоятельств на основе конкретной ситуации. В проявлениях устойчивости личности реализуется многоплановость, активность и гибкость личности как социального субъекта (Белинская Е.П. [2], Дубовская Е.М [2], Сироткин Л.Ю. [7], Чудновский В.Э. [9] и др.).

Таким образом, социальная устойчивость личности – это комплексная личностная характеристика, которая представляет собой устойчивую систему внутренних убеждений, принципов, идеалов, социально-нравственных качеств, базирующихся на освоенных культурных нормах и позволяющих личности, сохраняя свои личностные позиции и интересы, адаптироваться к изменяющимся социальным условиям, развиваться и самореализовываться в активной творческой деятельности [3].

Социальная устойчивость - не врожденное качество оно формируется в процессе учения, воспитания, самовоспитания, общения, в процессе разнообразной социальной и профессиональной деятельности на протяжении всей жизни человека, преодолевая различные противоречия [7].

Таким образом, воспитание социальной устойчивости личности в процессе высшего образования есть целенаправленный, специально организованный процесс формирования социально устойчивой, социально-нравственной, активной, конкурентноспособной личности будущего специалиста, который направлен на решение следующих задач:

1. формирование эмоционально-волевой сферы будущего специалиста, которое подразумевает развитие способности распознавать и выражать свои эмоции, умение осознанно регулировать и контролировать свои эмо-

ции, способность выдерживать отрицательные эмоциональные воздействия;

2. формирование когнитивно-ориентировочной сферы будущего специалиста, которое предполагает расширение социального кругозора, повышение социального интеллекта, формирование устойчивых социально-нравственных убеждений и духовных ориентиров личности;

3. формирование ценностно-регулирующей сферы личности, которое направлено на формирование социально-нравственного идеала, воспитание социально-нравственных и этических ценностей и норм, развитие способности к социально-нравственной и этической оценке своих поступков и поступков других людей;

4. обогащение социально-практической сферы личности, которое предполагает обогащение социально-практического опыта студента и направлено на формирование готовности к социальной деятельности, развитие устойчивых навыков социально-нравственного поведения в коллективной жизни, совместной деятельности и общения; воспитание социально-нравственных качеств, в том числе целеустремленности, настойчивости, способности к достижению целей; формирование коммуникабельности, конфликтоустойчивости личности.

Следует отметить, что профессиональное обучение и воспитание должны представлять собой единый процесс целенаправленного формирования социально устойчивой личности будущего специалиста. При этом образование не должно сводиться исключительно к передаче знаний, а должно быть направлено на формирование ряда новых устойчивых ценностных и нравственных ориентаций, личностных социально-нравственных качеств, навыков гибкого социального мышления и поведения с учетом требований современного социума и профессиональной среды. Таким образом, воспитательная работа должна интегрироваться в учебный процесс, а в содержании образовательной деятельности воспитательная составляющая процесса формирования социальной устойчивости личности должна быть реализована через целенаправленный отбор, систематизацию и интеграцию воспитательно-значимых компонентов.

Процесс формирования социальной устойчивости личности должен опираться на основные положения социологического, антропологического, личностно-деятельностного и компетентностного подходов, которые помогают определить оптимальное содержание, методы, формы и средства воспитательного процесса.

С позиций социологического подхода воспитание социальной устойчивости является одной из главных целей социального воспитания в ходе профессионального образования, результатом которого должна стать устойчивая способность специалиста к активной социальной деятельности и продуктивным социальным взаимодействиям.

Антропологическая направленность процесса формирования социальной устойчивости личности определяет духовно-нравственную целостность как основу для развития «субъектности» личности, которая рассматривается «в качестве внутреннего, психологического основания его свободы и достоинства, как способность человека к самодетерминируемому, самоуправляемому, самоконтролируемому поведению и действию [4, С. 8]». При этом, устойчивые духовно-нравственные основания не только сохраняют и усиливают позитивную направленность личности специалиста, но и делают профессионала независимым и активным участником социальных взаимодействий, способным к поиску своего социального призвания и самореализации, готовым к критическому осмыслению своего социального бытия.

Процесс воспитания социальной устойчивости личности должен выходить на личность студента и носить персонифицированный характер, что связано с духовно-нравственным становлением специалиста как гуманистической личности, непрерывностью образовательного процесса и дальнейшим переводом профессионального образования в самообразование.

Аксиологический подход проявляется в направленности процесса формирования социальной устойчивости личности будущего специалиста на формирование аксиологического потенциала будущего специалиста, воспитание устойчивой системы личностных и профессионально-значимых ценностей и ценностных ориентиров. При этом особое внимание уделяется формированию способности будущего профессионала конструировать свой внутренний мир и осуществлять свою профессиональную деятельность на основе устойчивых ориентаций в мире социальных и профессиональных ценностей, теорий и правил.

Являясь основой социокультурного пространства, устойчивая система духовно-нравственных ценностей и ориентаций позволяет специалисту успешно адаптироваться, уверенно себя чувствовать, гармонично и продуктивно взаимодействовать с другими субъектами социального пространства, способствуя достижению личных и профессиональных целей. Духов-

но-нравственное становление будущего специалиста, привитие навыков личного и профессионального духовно-нравственного поведения и деятельности основано на обогащении деятельности студента духовно-нравственным содержанием и предполагает включение в деятельность студентов вуза духовно-ценностных ориентиров через создание творческой и духовно-обогащенной среды.

Личностно-деятельностный подход рассматривает социальную устойчивость личности как многоуровневую целостную характеристику будущего специалиста как субъекта активно-преобразующей социальной и профессиональной деятельности и предполагает учет следующих положений:

- направленность на личность студентов, его реальные потребности и мотивы;

- максимальный учет личностных особенностей студентов, который осуществляется через отбор содержания и определения наиболее эффективных форм организации учебной деятельности;

- включение будущего специалиста в групповую творческую деятельность разных видов, которая позволяет оптимизировать процесс обучения и воспитания, придать ему субъектный характер и развить такие важные субъектные качества социально устойчивой личности, как социальная активность, самостоятельность, способность к саморегуляции и социальной рефлексии, способность к быстрому принятию решения, гибкость;

- субъект-субъектный характер общения между педагогом и будущими специалистами, который направлен не только на само взаимодействие обучающихся в целях их личностного развития, но и на организацию освоения учебных знаний и формирование на этой основе творческих умений;

- опора на индивидуально-творческий потенциал личности, что создает условия для самоактуализации и обеспечивает выявление и развитие творческого индивидуального стиля профессиональной деятельности;

- гибкое использование традиционных и инновационных педагогических технологий.

Компетентностный подход направлен на формирование компетентности личности будущего специалиста как интегративного качества, включающего в себя знания, умения, опыт деятельности и ценностное отноше-

ние. Социальная устойчивость является внутренним основанием для проявления социальной компетентности, обеспечивая готовность личности к социальной деятельности и социальным взаимодействиям, её социальную активность, приспособляемость к постоянно изменяющимся условиям деятельности. С позиций данного подхода результатом и целью процесса формирования социальной устойчивости личности становятся социальные практико-ориентированные знания и практические умения, которые определяют способность будущего специалиста эффективно действовать в различных нестандартных и проблемных ситуациях социального взаимодействия.

С позиций компетентностного подхода процесс формирования социальной устойчивости предполагает не передачу информации, а моделирование социальной и профессиональной деятельности, в ходе которого происходит развитие устойчивых социальных способностей и умений студентов компетентно выполнять свои социальные и профессиональные функции, решать проблемы и задачи, овладевать профессиональной деятельностью.

Учет данных подходов и положений в процессе вузовской подготовки позволяет сделать процесс формирования социальной устойчивости личности эффективным и воспитать будущего специалиста готовым творчески преобразовывать окружающую действительность, предупреждать и преодолевать негативные внешние влияния и условия, сохраняя свою идентичность, индивидуальность и устойчивость ценностной жизненной ориентации.

Список литературы

1. Андреева Г. М. Социальная психология в пространстве современной науки и культуры // Психологические исследования. – 2013. – Т. 6. – № 30. – С. 2. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 07.02.2019).

2. Белинская Е. П., Дубовская Е. М. Изменчивость и постоянство как факторы социализации личности // Психологические исследования. – 2009. – N 5(7). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 07.02.2019).

3. Ермолаева С.А., Ефимова Е.М. Устойчивость личности: научно-теоретические подходы к пониманию сущности феномена // Известия РАО. – 2014. – № 1. – С. 20-31.

4. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013 - 431с.

5. Лескова И. А. Проблема обновления содержания образования в контексте феномена сложности // Педагогика и психология образования. 2017. №3. С.92-101

6. Пригожин И. Философия нестабильности // Вопросы философии. – 1991. – № 6. – С.46-52.

7. Сироткин Л . Ю. Формирование личности: проблема устойчивости. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1999. – 176 с.

8. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности. Воронеж: МОДЭК, 2005. Т. 1–2.

9. Чудновский В.Э. Нравственная устойчивость личности: Психологические исследования. М.: Педагогика, 1981.-208с.

10. Шамионов Р.М. Социализация личности: системно-диахронический подход // Психологические исследования. – 2013. – Т. 6. – № 27. – С. 8. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 07.02.2019).

Романова Елена Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент

Владимирский юридический институт

Федеральной службы исполнения наказаний России,

г. Владимир, Россия

ХАРАКТЕРИСТИКА ОБЩИХ ПОДХОДОВ К ПРЕВЕНЦИИ ПРОТИВОПРАВНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация. В статье представлен анализ отечественных и зарубежных подходов к превенции противоправного поведения несовершеннолетних. Автором отмечены общие характеристики и различия в показателях воспитанности несовершеннолетних и сделан вывод о близости форм проявления противоправного поведения у несовершеннолетних, а также определяющих его факторов. На основе представленного анализа определены возможности разработки и использования в отечественной практике программ превенции противоправного поведения несовершеннолетних, основанных на принципах и подходах, аналогичных принципам и подходам к их реализации в практике зарубежных стран.

Ключевые слова: противоправное поведение, превентивная практика, личностная и социальная культура, социально-педагогические ниши, принцип диалогового общения.

Romanova Elena Nikolaevna

**Candidate for Education, Associate Professor at
Vladimir Institute of Law Federal Penitentiary Service of Russia
Vladimir, Russia**

CHARACTERISTICS OF GENERAL APPROACHES TO THE PREVENTION OF INJUDICIAL BEHAVIOR OF THE UNDERAGED IN RUSSIAN AND FOREIGN PRACTICE

Abstract. The article presents the analysis of domestic and foreign approaches to the prevention of unlawful behavior of minors. The author noted the general characteristics and differences in the indicators of education of minors and made a conclusion about the proximity of the manifestations of unlawful behavior among minors, as well as the factors determining it. On the basis of the presented analysis, the possibilities of developing and using in domestic practice programs for the prevention of unlawful behavior of minors, based on principles and approaches similar to the principles and approaches to their implementation in the practice of foreign countries, are identified.

Key words: *illegal behavior, preventive practice, personal and social culture, social and pedagogical niches, the principle of dialogue communication.*

В основе государственной политики большинства западноевропейских стран и США в области профилактики противоправного поведения несовершеннолетних лежит системный подход и постоянное инновационное и информационное обновление имеющихся ресурсов. Гуманитарные, социальные, естественные и технические науки, такие как психология и педагогика, социология и экономика, медицина и биология, информатика и телекоммуникации определяют основные научные направления в области профилактики противоправного поведения несовершеннолетних. В профилактическую деятельность активно привлекаются ведущие конфессии, осуществляющие духовно-нравственное просвещение молодежи.

Анализируя научную литературу и материалы электронных информационных ресурсов, мы можем проследить тенденцию активной трансформации в инновационные предложения достижений мирового научного

сообщества с целью их дальнейшего использования в практических профилактических целях.

Для осуществления целенаправленной деятельности в области профилактики и реабилитации противоправного поведения в США, например, создаются и активно развиваются межведомственные научно-исследовательские институты и центры социальной и духовной практики, которые разрабатывают нормативы и стандарты проводимых мероприятий среди несовершеннолетних в соответствии с видом их противоправного поведения. Так, Отдел ювенальной юстиции и профилактики делинквентности Департамента Юстиции США (Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention – OJJDP) осуществляет свою миссию, поддерживая государственные и местные сообщества в их усилиях по разработке и осуществлению эффективных программ для несовершеннолетних. Отдел стремится активизировать усилия системы ювенальной юстиции для поддержки вовлеченных в нее несовершеннолетних, охраны общественной безопасности, а также в предоставлении услуг, направленных на удовлетворение потребностей молодежи и их семей. Он спонсирует исследования, программы и учебные инициативы, определяет политику федерального правосудия в отношении несовершеннолетних, распространяет информацию о существующих проблемах в данной области [1].

В современных условиях мирового общественного развития становится очевидной тенденция сближения социально-экономических, и прочих процессов, характерных для отечественной и зарубежной действительности. Из этого следует, что формы проявления противоправного поведения у несовершеннолетних, а также определяющие его факторы достаточно близки. Более того, в последнее время становятся все более острыми такие проблемы, как правовой нигилизм, экстремизм, буллинг и ряд других. В этой связи обмен опытом и координация усилий отечественных и зарубежных превентивных структур в борьбе с этими явлениями становится все более актуальным [4]. Изучение возможностей использования зарубежного социально-правового и психолого-педагогического опыта превентивной политики служит формированию открытого правового и педагогического мышления, совместного поиска решения проблем мирового сообщества, расширению возможностей профилактической работы в отношении несовершеннолетних, попавших в трудную жизненную ситуацию, нахождения способов решения проблем, адекватных их современным потребностям и условиям жизни.

В зарубежной практике программы профилактики противоправного поведения преследуют цель снижения деструктивного потенциала несовершеннолетних и направление их деятельности в позитивное русло, а также создания их внутренней гармонии. Такие программы направлены как на работу с отдельной личностью, так и на работу с группами несовершеннолетних, склонных к противоправному поведению [1].

Однако для отечественной практики такое деление не является определяющим, поскольку в отечественной профилактике идея приоритета общества над личностью традиционно доминирует. Следовательно, профилактика противоправного поведения прямо связана с усилением общественного контроля и социального воздействия на личность.

Деятельность по профилактике противоправного поведения несовершеннолетних в отечественной практике основывается на принципах и подходах, аналогичных зарубежным моделям. К таким принципам относятся следующие:

- координация деятельности всех воспитательно-профилактических служб в микросреде;
- гуманный подход к личности несовершеннолетнего;
- максимальная индивидуализация и адресность профилактических воздействий в социуме;
- конструктивное использование превентивных резервов, заключенных в нем;
- признание семьи в качестве важнейшего института профилактики.

Отечественные и зарубежные программы, как показывает анализ, содержат ряд общих показателей воспитанности несовершеннолетних. Наиболее важными из них являются:

- сознательное принятие роли гражданина своей страны;
- умение дифференцировать информацию, поступающую из социальной среды, СМИ, Интернета, исходя из традиционных духовных ценностей и моральных норм;
- наличие навыков практической деятельности в составе различных социокультурных групп конструктивной общественной направленности;
- осознание своей принадлежности к таким социальным общностям, как семья, коллектив учебной организации, сообщество городского или сельского поселения, неформальные молодежные организации и определение своего места и роли в этих обществах;
- умение выполнять правила поведения в семье, учебном коллективе;

- наличие начальных навыков моделирования и прогнозирования социальных отношений, развития социальной ситуации в семье, учебном коллективе.

Исходя из идеи приоритета личности над обществом, принятой в западной науке, профилактика противоправного поведения несовершеннолетних связана, прежде всего, с психолого-терапевтической работой по коррекции представлений о нормах и правилах поведения. Она осуществляется посредством широкой сети социальных служб, оказывающих несовершеннолетним поддержку в трудных жизненных ситуациях. Это определяет разработку и внедрение специализированных программ, в реализацию которых вовлечены все участники воспитательного процесса – учащиеся, преподаватели, родители, работники правоохранительных органов и социальных служб. С этой целью создаются так называемые социально-педагогические ниши – воспитательные и образовательные центры, ассоциации, клубы, общества, главной целью которых является социально-психологическая поддержка несовершеннолетнего в конкретной ситуации [5].

В отечественной превентивной практике данный подход также успешно реализуется и находит как государственную, так и общественную поддержку. Молодые люди вовлечены в различные виды социальной, информационной, коммуникативной активности. Многомерность их деятельности носит зачастую противоречивый характер, поскольку в ее содержании присутствуют разные, нередко противоречивые ценности и мировоззренческие установки. Именно поэтому организация воспитания и социализации современных подростков должна строиться, прежде всего, на основе общих духовных и общественных идеалов и ценностей [2].

Следовательно, для формирования *личностной культуры* несовершеннолетних приемлемыми для использования в отечественной профилактической деятельности могут быть программы, в целеустановки которых заложены такие возможности:

- духовного и личностного развития и самовоспитания,
- реализации своего творческого потенциала в различных видах деятельности, включая социально ориентированную, общественно полезную деятельность на основе традиционных для российского общества нравственных установок и моральных норм,
- укрепления нравственности, основанной на свободе воли и духовных отечественных традициях;

- формирования морали – осознанной необходимости поведения, определяемого традиционными представлениями о добре и зле, справедливом и несправедливом, добродетели и пороке, должном и недопустимом;

- развитие способности к самостоятельным поступкам и действиям, совершаемым на основе морального выбора, к принятию ответственности за их результаты;

- осознание ценности человеческой жизни, формирование возможностей противостояния действиям и влияниям, представляющим угрозу для жизни, физического и нравственного здоровья, духовной безопасности личности.

В области формирования *социальной культуры* несовершеннолетних такими могут быть программы, реализующие следующие возможности:

- формирование первичных навыков успешной социализации, представлений об общественных приоритетах и ценностях, ориентированных на эти ценности образцах поведения через практику общественных отношений с представителями различных социальных групп;

- формирование социальных компетенций, необходимых для конструктивного, успешного и ответственного поведения в обществе, укрепления доверия к другим людям, институтам гражданского общества, государству;

- развитие доброжелательности и эмоциональной отзывчивости, понимания и сопереживания другим людям, приобретение опыта оказания помощи другим людям;

- усвоение гуманистических и демократических ценностных ориентаций;

- формирование осознанного и уважительного отношения к традиционным религиям и религиозным организациям России, к вере и религиозным убеждениям других людей, понимание значения религиозных идеалов в жизни человека, семьи и общества, роли традиционных религий в историческом и культурном развитии России;

- формирование культуры межэтнического общения, уважения к культурным, религиозным традициям, образу жизни представителей народов России.

В формировании ценностей несовершеннолетних значимую роль играет их диалогическое общение со сверстниками, родителями, преподава-

телями и другими значимыми взрослыми. Выработка несовершеннолетним собственной системы ценностей, поиски смысла жизни невозможны вне его диалогического общения со значимыми для них сверстниками или взрослыми. Диалог не допускает сведения нравственного воспитания к морализаторству и монологической проповеди, но предусматривает его организацию средствами равноправного межсубъектного диалога.

Из этого следует, что возможность реализации принципа диалогового общения становится важным условием успешности применяемой профилактической программы. В этом отношении практика использования зарубежных менторских программ (например, “Big Brother, Big Sister”), является значимой и для отечественной практики. Содержание данного принципа четко ориентирует педагогов при организации профилактической работы на приоритет деятельностных, диалоговых форм работы перед абстрактно-просветительскими и информационными.

Мы можем сделать вывод о том, что, несмотря на различия в уровнях социально-экономического развития, особенностей национального характера и культуры, влияние процессов глобализации на сближение психолого-педагогических процессов в отечественной и зарубежной практике достаточно велико. Это явление обусловило возможность разработки и использования в российской действительности программ превенции противоправного поведения несовершеннолетних, основанных принципах и подходах, аналогичных принципам и подходам к их реализации в практике зарубежных стран.

Список литературы

1. Волков, Д.В. Анализ концепции девиантного поведения несовершеннолетних (по материалам США и Великобритании): Автореф...дис. канд. пед наук [Текст] / Д.В. Волков. – Коломна. – 2001. – 36 с.

2. Ершова, И.А. Подготовка педагога к профилактике девиантного поведения подростков в отечественном и зарубежном опыте (на материале Англии и США): дис. ...канд.пед.наук [Текст]/ И.А. Ершова. – Калининград, 2005. – 167 с.

3. Захарова, Е.А. Гуманистические подходы к процессу преодоления девиантного поведения подростков в педагогических исследованиях России, США и Канады: дис. ...канд.пед.наук.[Текст]/ Е.А. Захарова.– Хабаровск, 2004. – 193 с.

4. Саламатина, И.И. Ресоциализация делинквентных групп несовершеннолетних (на материале США и Великобритании) Автореф.... дисс. д-ра пед наук [Текст] / И.И. Саламатина – М. – 2007. – 44 с.

5. Gottfredson, D. C, Cook, P. J., and Na, C. (2011) School-Based Crime Prevention.. In Welsh, Brandon C. and Farrington, David P. (eds.). The Oxford Handbook on Crime Prevention. New York: Oxford University Press.

Степанов Денис Алексеевич

**Ассистент кафедры английского языка Педагогического института
Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых
г. Владимир, Россия**

аспирант кафедры педагогики (научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Е. Ю. Рогачева

**НАСТАВНИЧЕСТВО КАК СПОСОБ ОКАЗАНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ
США**

Аннотация. Статья рассматривает наставничество как уникальный в своем роде способ оказания педагогической поддержки, присущий системе образования США. Дается характеристика наставничества как психолого-педагогического процесса, определяются его этапы, а также рассматриваются участники данного процесса.

Ключевые слова: педагогика, наставничество, ментор, подопечный, образовательный процесс.

Stepanov Denis Alekseevich

**Assistant Professor of the English Language Department at Pedagogical Institute
of Vladimir State University named after Alexander and Nickolay Stoletovs
Vladimir, Russia**

post-graduate student of the Department of Education (Scientific supervisor – Yelena Yu. Rogacheva, dr., Professor, Professor of the Department of Education)

**MENTORING AS A WAY OF PEDAGOGICAL ASSISTANCE
IN THE US SYSTEM OF EDUCATION**

Abstract. The article covers mentoring as a unique way of pedagogical assistance provision typical of the US system of education. It defines mentoring as

gological and psychological process, gives the description of its stages and characterises the participants of the process.

Key words: mentoring, mentee, assistance, education, pedagogical process.

В английском языке существует слово «mentoring», лексическое значение которого, согласно Longman Advanced Learners' Dictionary, звучит следующим образом: «A system where people with a lot of experience, knowledge advise and help other people at work or young people preparing for work» . (Система, в которой люди, обладающие значительным опытом и знаниями, подготавливают других людей к работе или помогают им в ее поисках). На русский язык данную лексему можно перевести как «наставничество» или «кураторство».

В психолого-педагогической практике США данная лексическая единица часто употребляется в ситуациях, когда речь заходит о тех типах взаимодействиях между людьми, которые привнесли в их жизнь нечто новое, заставили взглянуть на мир иначе. Наставничество в педагогической традиции США тесно связано с такими отношениями между субъектами образовательного процесса, которые не только способствуют их самореализации, но и помогают в дальнейшей самоидентификации. По мнению К. Крэм, кураторство способно преобразовывать не только индивидов и малые группы, но и большие сообщества.

Наставничество, или как его можно назвать иначе, кураторство берет свое начало в древнегреческой мифологии. В классической поэме Гомера «Одиссея» главный герой, отправляясь в военный поход против Трои, оставляет своего сына на поруки мудрого и верного советника по имени Ментор. Он был мужчиной, однако богиня мудрости Афина часто принимает его наружность, чтобы направлять, обучать и защищать отпрыска Одиссея. К. Крэм видит в этом сюжете своеобразие наставничества, выходящее за пределы таких категорий, как время, пол и культура.

Менторство или наставничество как педагогическая категория не имеет в настоящее время общего определения. Так, например, О. Коллин дает следующее определение данной категории: «Наставничество – это покровительственные отношения между преподавателем и учащимся, в рамках которых осуществляется образовательный процесс, направленный на развитие индивидуальных умений и навыков субъектов познавательной деятельности.»

Д. Холл определяет наставничество как «целенаправленное диалоговое взаимодействие преподавателя и учащегося, целью которого является самостоятельное развитие последнего» .

Говоря о наставничестве как о психолого-педагогическом процессе, крайне важно обозначить его участников. Прежде всего, нужно учесть, что наставничество - это субъект-субъектные отношения, в которых можно выделить две основные роли: роль наставника (mentor) и роль подопечного (mantee).

Наставник (mentor) – индивид, способный оказывать помощь другим лицам в процессе самообразования, саморазвития и самореализации. Согласно сведениям Американской психологической ассоциации наставник выполняет ряд задач направленных на поддержание и развития тех индивидуальных качеств, умений и навыков подопечного связанных с его академической и/или профессиональной деятельностью с одной стороны, а также задач, необходимых для преодоления жизненных трудностей, создания благоприятной среды для индивидуального роста и развития. Таким образом, можно сделать вывод о том, что наставник выступает в качестве профориентолога и психолога.

Как профориентолог, наставник выполняет ряд действий, таких как проведение индивидуальных консультаций, содействие и/или спонсирование проектов, предоставление необходимой информации, помогающих подопечному освоить тот или иной вид деятельности и способствующих успешному освоению учебной программы.

В качестве психолога наставник выполняет психосоциальные функции, основанные на доверии, тесном взаимодействии и личных связях. В данном случае ментор способствует развитию личности подопечного, его объективному восприятию себя как специалиста в той или иной области, а также оказывает эмоциональную поддержку при возникновении трудностей в процессе самореализации. Более того, играя роль психолога, наставник часто может выступать в качестве модели для подражания, необходимой подопечному в процессе саморазвития и самореализации.

Для успешного осуществления своей деятельности наставнику необходимо соблюдать определенные критерии, которые установлены Американской психологической ассоциацией :

- Благотворность и осторожность (Beneficence and Nonmaleficence). В процессе наставничества ментор должен соблюдать осторожность, чтобы

не навредить подопечному. Необходимо помнить о том, что наставничество – добровольный вид деятельности. Каждый из субъектов имеет право в любой момент инициировать прекращение осуществления текущей активности без объяснения причин и без опасения введения штрафных санкций против инициатора;

- Искренность и ответственность (Fidelity and Responsibility). Наставник обязан уточнить роли и обязанности субъектов наставничества. Необходимо разъяснение, что данное взаимодействие осуществляется со стороны наставника бескорыстно и исключительно в целях оказания необходимой помощи и поддержки подопечному. Чрезвычайно важно, подчеркнуть тот факт, что для наставничества присущи определенные этапы, каждому из которых присущ определенный вид деятельности и определенный уровень интенсивности взаимодействия;

- Целостность (Integrity) Наставник и подопечный обязаны выполнять все договоренности, установленные перед началом совместной деятельности. Все возникающие конфликтные ситуации решаются совместными усилиями;

- Справедливость (Justice) Наставник должен быть беспристрастным при выборе подопечного. Он должен быть свободен от предвзятого мышления и рассматривать всех потенциальных кандидатов на роль подопечного как равных независимо от пола, расы, вероисповедания, социального статуса, сексуальной ориентации;

- Уважение прав и достоинства окружающих (Respect for People's Rights and Dignity). Наставник должен уважать права других людей на самоопределение, саморазвитие и самовыражение.

Другим субъектом наставничества выступает подопечный. Под подопечным (mantee) понимается индивид, испытывающий определенные трудности в процессе освоения образовательной программы и нуждающийся в оказании поддержки для их преодоления.

По данным Американской психологической ассоциации, успешность наставничества помимо деятельности ментора во многом зависит от активности самого подопечного. Так, к примеру, крайне важным является тот факт, что учащийся должен иметь четкие цели и ожидания, когда он обращается за поддержкой наставника. Учащемуся нужно логично изложить суть проблемы и обозначить предполагаемый результат совместных действий с наставником. Низкий уровень субъектности учащегося нега-

тивно сказывается на эффективности наставнической деятельности, так как ментору приходится самостоятельно выработать план решения тех или иных проблем подопечного, не имея перед глазами четкого представления о сути поставленной проблемы. Немаловажным здесь также выступает и тактичность учащегося: подопечный должен уважать личное время своего наставника и не принимать на свой счет отказ от предоставления ему поддержки при определенных обстоятельствах во избежание негативного опыта взаимодействия между наставником и подопечным.

Что же касается непосредственно самого наставничества как психолого-педагогического процесса, то, согласно исследованию К. Крэм, в нем можно выделить следующие этапы:

- Начальный этап (Initiation stage). На данном этапе протекают два процесса. С одной стороны, потенциальные подопечные находятся в поиске опытных, успешных людей, которые смогут оказать им квалифицированную педагогическую и психологическую поддержку, а с другой – наставники, которые ожидают талантливых и готовых к активному взаимодействию людей, нуждающихся в поддержке. Как подопечные, так и наставники настроены на положительные эмоции во время совместной работы, чтобы получить максимальную пользу от выделенного на консультацию времени. Именно по этой причине наставнику рекомендуется тщательно изучить личное дело потенциального подопечного и его психологический профиль, чтобы обеспечить наиболее комфортное для всех участников наставнической деятельности взаимодействие.

- Этап развития (Cultivation stage) является основным в процессе наставничества. Именно на данном этапе происходит наиболее активное взаимодействие между наставником и подопечным. Ментор как профориентолог объясняет учащемуся основные подходы к успешному усвоению рабочей нагрузки. В дальнейшем наставник увеличивает нагрузку, подбирая все более сложные задания, направленные на профессиональное и личностное развитие подопечного, что дает возможность наставнику начать выполнять функции психолога: путем неформального общения раскрытие потенциала подопечного, его эмоциональная поддержка. В том случае, если между наставником и подопечным установилась крепкая психоэмоциональная связь, то наставнические отношения на данном этапе могут перерасти в дружбу.

- Этап сепарации (Separation stage) представляет собой финальную стадию процесса наставничества. Подопечный и ментор прекращают совместную деятельность после достижения поставленных на начальном этапе целей и задач. Завершение взаимодействия может быть результатом того, что учащийся добился, по мнению наставника, определенных высот, и для дальнейшего процесса личностного и профессионального роста подопечному необходим более опытный специалист. Нередко причиной разрыва отношений может послужить психологическая несовместимость участников процесса наставничества. В таком случае между ментором и подопечным развивается конфликтная ситуация, которая сводит на нет все затраченные в ходе совместной деятельности усилия субъектов.

- Этап переоценки (Redefinition stage) наступает в том случае, когда подопечный, либо ментор, осознает, что процесс наставничества был прерван преждевременно. Часто данный этап возникает, когда добившийся определенных личностных и/или профессиональных успехов подопечный возобновляет общение со своим наставником, после чего их отношения становятся партнерскими или дружескими.

Таким образом, наставничество является довольно сложным процессом, протекающим в несколько этапов. Его успешность и продуктивность главным образом зависит от личных и профессиональных качеств личностей, принимающих в нем участие: наставника и подопечного.

Список литературы

1. Audrey Collin, (1988) "MENTORING", Industrial and Commercial Training, Vol. 20 Issue: 2, pp.23-27.
2. American Psychological Association. (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct. American Psychologist, 57, 1060–1073.
3. Hall, D. T. (2002) Careers In and Out of Organization. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
4. Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. Academy of Management Journal, 26, 608–625.

Ахмедова Гюльшан Насреддин кызы

Учитель первой категории Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения Средней общеобразовательной школы № 8 города Владимира

Студентка первого курса магистратуры ПИНм-118

по направлению Педагогическая инноватика

Владимирского Государственного Университета Имени Александра Григорьевича

и Николая Григорьевича Столетовых

г. Владимир, Российская Федерация

научный руководитель Елена Юрьевна Рогачева, доктор педагогических наук,

профессор кафедры педагогики ВлГУ

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО СОЗНАНИЯ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ЛОГИКЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования толерантного сознания у школьников, а также её актуальность. Подробно раскрыто понятие «толерантность». Освещены основные направления деятельности, цели и задачи поликультурного образования. Описана важность поликультурного образования в современной школе и обществе.

Ключевые слова: Толерантность, интолерантность, нравственный кризис, межнациональное общение, поликультурное образование, внутренняя толерантность, внешняя толерантность.

Akhmedova Gulshan Nasreddin kyzy

Teacher of the first category of Municipal budget educational institution of Secondary school №8 of the city of Vladimir

First-year master student in the direction of Pedagogical innovation

Vladimir state University named after Alexander Grigoryevich

and Nikolay Grigoryevich Stoletov

Vladimir, Russian Federation

Scientific supervisor Elena Jurievna Rogacheva, Doctor of Educational sciences,

Professor, Professor of the Department of Education, Vladimir State university

named after Alexander Grigoryevich and Nikolay Grigoryevich Stoletov

FORMATION OF TOLERANT CONSCIOUSNESS OF SECONDARY SCHOOL PUPILS IN THE LOGIC OF MULTICULTURAL EDUCATION

Abstract. The article deals with the problem of formation of tolerant consciousness in schoolchildren and relevance of it. The concept of "tolerance" is described in detail. The main activities, goals and objectives of multicultural education are high-

lighted. The importance of multicultural education in modern school and society is also described.

Key words: *Tolerance, intolerance, moral crisis, interethnic communication, multicultural education, internal tolerance, external tolerance.*

Характеризуя современность как эпоху глобального кризиса – политического, экологического, нравственного и т.д., исследователи проблемы толерантности отмечают в ней прямо противоположные качества. Одни видят в толерантности «идеал и жизненно важный принцип», полагая, что «она одна даст шанс выжить цивилизации». Другие считают, что она «служит лишь для того, чтобы символически скрадывать и лечить реальный раскол и безразличие, которые демонстрирует человечество» [8; С.151]. Несмотря на столь различные оценки значимости толерантности, всех объединяет уверенность в необходимости развития толерантности в нашем обществе. В первую очередь это касается современной школы. Нравственный кризис имеет сильное влияние на подрастающее поколение. На сегодняшний день школьники имеют слабое представление об особенностях культуры и традиций представителей других этносов, которые учатся вместе с ними, либо встречаются им в повседневной жизни. А это приводит в свою очередь к непониманию, проблемам взаимодействия и интолерантности. Поликультурное образование призвано в некоторой степени решить эту проблему.

Воспитание у школьников толерантности – это многоплановая и системная деятельность педагогов в условиях многих языков, этносов, культур, поэтому его следует рассматривать в контексте поликультурного образования. Задачи поликультурного образования, в свою очередь, связаны с разными направлениями в деятельности:

- приобщение подрастающего поколения к культурным ценностям своего народа,
- знакомство с культурой мировых цивилизаций;
- ознакомление с культурными различиями разных народов как условие толерантного отношения к их культурным особенностям;
- воспитание уважительного отношения к национальным различиям как способность самореализации и развития личности;

- формирование интереса к культурным особенностям разных народов,
- способствующего интеграции учащихся в их культуру;
- воспитание у учащихся способности взаимодействовать с представителями культур разных народов;
- приобщение учащихся к гуманным нормам человеческого взаимодействия,
- воспитание у них терпимости, уважения к культуре других стран [7; С.113].

Содержательные основы учебных курсов школьного образования дают возможность школьникам усвоить категориально-понятийный аппарат в области поликультурного образования. Это такие понятия, как «сотрудничество», «уникальность», «межнациональное общение», «конфликт», «духовная культура», «взаимопонимание», «толерантность» и др [4; С.15].

В содержании понятия «толерантность» А.Г. Асмолов [1, С.7] выделяет три основных аспекта: один связывает данное понятие с устойчивостью, выносливостью, другой – с терпимостью, третий с допуском, допустимостью, допустимым отклонением. Думаю, что нам удалось вскрыть еще и четвертый аспект, который исходно связан с воспитанием, воспитанностью и который не менее важен, чем три предыдущих, и тоже заслуживает внимания.

Воспитание как процесс взаимодействия связан с толерантностью – с терпением и терпимостью. Это обучение таким способам поведения и взаимодействия с другими, которые не наносят никому вреда, которые учитывают особенности или отличия другого человека. Причины интолерантности порождают сегодня в нашем обществе насилие, жестокость и отчуждение. Воспитание толерантности следует рассматривать в качестве неотложной важнейшей задачи, если хотим создать осознанное поколение, общество и сохранить «человеческое в человеке».

Существуют два аспекта толерантности:

- внешняя толерантность (к другим) – убеждение, что они могут иметь свою позицию, способны видеть вещи с иных (разных) точек зрения, с учетом разных факторов;

– внутренняя толерантность (как гибкость, как отношение к неопределенности, риску, стрессу) – способность к принятию решений и размышлению над проблемой, даже если не известны все факты и возможные последствия [6; С.105].

Для того, чтобы иметь представление о сущности явления толерантности необходимо понимать, что эта система имеет устойчивые свойства и отношения, которые изменяются от внешних факторов. Содержание поликультурного образования сохраняет общий принцип единства и системности российского образования и отвечает требованиям федерального государственного образовательного стандарт.

Цели поликультурного образования отвечают различным потребностям всех членов поликультурного общества независимо от их этнической, культурной, социальной и религиозной принадлежности.

Итак, В.В. Макаев, З.А. Малькова и Л.Л. Супрунова определяют главную цель поликультурного образования как формирование человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас и верований [5; С. 6].

А.Н. Джуринский считает, что поликультурное образование преследует три группы целей, обозначаемые понятиями «плюрализм», «равенство», «объединение». В первом случае, по мнению автора, речь идет об уважении и сохранении культурного многообразия; во втором - о поддержке равных прав на образование и воспитание; в третьем - о воспитании в духе общенациональных политических, экономических, духовных ценностей [2; С. 13-14].

Г.Д. Дмитриев даёт более широкое определение цели поликультурного образования, которую он видит в том, чтобы способствовать с помощью школы и других образовательных институтов, семьи и общественных организаций созданию в России демократического государства, которое характеризуется: толерантностью взглядов, суждений людей; признанием и развитием культурного плюрализма в обществе; равными правами, обязанностями и возможностями для всех граждан; эффективным участием всех и каждого в принятии решений, касающихся как личной жизни человека, так и жизни общества; справедливостью для всех и каждого; свобо-

дой выбора; уважением решений большинства и защитой прав меньшинства; уважением права свободного выбора человеком своих культурных идентичностей [3; С. 34].

Таким образом, мы можем выделить следующие задачи поликультурного образования:

- всестороннее изучение учащимися культуры своего народа как условие интегрирования в другие культуры;
- создание у учащихся представлений о многообразии культур в мире и России;
- формирование положительного отношения к культурным различиям;
- создание условий для интеграции учащихся в культуры других народов;
- формирование и развитие умений и навыков эффективного взаимодействия с представителями различных культур;
- воспитание учащихся в духе мира, терпимости, гуманного межнационального общения;
- развитие толерантности;
- формирование у учащихся чувства национального самосознания, достоинства, чести через развитие «исторической памяти»;
- воспитание уважения к истории и культуре своего и иного народа;
- создание этнопедагогической среды;
- формирование способности учащегося к личностному, культурному самоопределению

Приобщение учащихся к культуре других народов, а также формирование у детей нравственности на основе национальной культуры, традиций и обычаев воспитывает в них межкультурную компетенцию. А это в свою очередь способствует становлению культуры межнационального общения и становлению поликультурной личности. Общение с детьми – необходимое условие полноценного развития ребенка. Оно является условием формирования общественных качеств личности ребенка, проявление и развитие начал коллективных взаимоотношений. Общение - это процесс взаимодействия людей, направленных на согласование и объединение их усилий с целью достижения общего результата. Отношения и общения неразрывно связаны друг с другом.

Процесс формирования межличностных отношений в условиях поликультурной образовательной среды необходимо начинать с дошкольного возраста, так как опыт общения в этом возрасте накладывает большой отпечаток на становление личности ребенка, на его характер, на его отношение к другим людям, на его терпимость и уважение к человеку другой национальности. Ведь вырастая, ребенок применяет свои детские навыки общения и модель взаимоотношений с взрослыми людьми. Прививая толерантное отношение к окружающим с самого детства, мы позволяем детям самостоятельно культивировать в себе правильное, осознанное и положительное отношение к другим людям. Более того, формирование знаний о культурных особенностях других народов, позволяет учащимся познать свою собственную культуру. Понимание того, что культуры и обычаи всех народов в той или иной степени имеют сходства, приближают учащихся друг к другу, которые являются представителями разных этносов. А это сближение является важнейшим фактором создания благоприятной атмосферы в образовательном пространстве и обществе в целом. Поликультурное образование позволит ребёнку в будущем строить его взаимоотношения на работе, в коллективе и в повседневной жизни.

Список литературы

1. Асмолов, А.Г. На пути к толерантному сознанию [Текст] М. : Смысл, 2000. - 255 с. : табл.; 22 см. - (Библиотека психологии и педагогики толерантности); ISBN 5-89357-085-5 4
2. Джурицкий, А.Н. Поликультурное воспитание в современном мире [Текст]/ А.Н. Джурицкий. - М. : Прометей, 2002. - 71 с. : табл.; 20 см. - (Научные труды/ М-во образования Рос. Федерации. Моск. пед. гос. ун-т)
3. Дмитриев, Г.Д. Многокультурное образование [Текст] / Г. Д. Дмитриев. - М. : Нар. образование, 1999. - 208 с.; 20 см. - (Профессиональная библиотека учителя).; ISBN 5-87953-130-9
4. Кленова, Н.В., Абдулкаримов, Г.Г. Что нужно знать о толерантности [Текст] // Образование в современной школе. 2003. №7. С. 13-17
5. Макаев, В.В., Малькова, З.А., Супрунова, Л.Л. Поликультурное образование - актуальная проблема современной школы [Текст] /

В.В.Макаев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова // Педагогика. 1999. №4. С.3-10.

6. Мириманова, М.С. Толерантность как проблема воспитания. Развитие личности в социальном пространстве Стр. 104—115 [Электронный ресурс] URL : <http://rl-online.ru/articles/2-02/91.html> (дата обращения: 10.02.2019)

7. Мовсесян, Э. М. Поликультурное образование как фактор формирования толерантности школьников [Текст] // Вестник Майкопского государственного технологического университета. - 2014. - Вып. 3. - С. 112-116. - Библиогр.: с. 115-116 (9 назв.) . - ISSN 2078-0924

8. Цветкова, И.В. Идея толерантности и русская культура. Философия культуры [Текст] – 97: Тезисы докладов на Российской научной конференции «Человек в культуре и культура в человеке», посвященной 60-летию проф.В.А. Конева – май 1997. Самара. 250 с.

Филонова Юлия Анатольевна

Магистрант Московского городского педагогического университета

ИННОВАТИКА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассмотрены системные изменения, которые направлены на развитие инновационного потенциала современного российского образования; выделен ряд наиболее актуальных проблем, представляющих сферу инновационных изменений.

Ключевые слова: инновации, инновационные процессы, образовательные процессы, стандарты образования.

Philonova Julia Anatolyevna

Master student of Moscow city pedagogical university

INNOVATION IN CONTEMPORARY EDUCATION

Abstract. The article deals with the system changes aimed at the development of innovative potential of modern Russian education; a number of the most urgent problems representing the sphere of innovative changes are highlighted.

Key words: innovations, innovation process, educational processes, standards of education.

На сегодняшний день в нашей стране образовательная сфера претерпевает значительные изменения, а использование инновационных процессов в данной сфере видится наиболее перспективным путем.

Тема, связанная с исследованием инновационных процессов в сфере образования в научной литературе отечественных авторов не столь популярна, и требует все более углубленного изучения. Так за последние десятилетия проблемы инноваций в образовании были отражены в работах таких российских ученых, как Н.В. Горбунова, В.И. Загвязинского, Н. П. Капустина, В.А. Лазарева, М.М. Поташника, С.Д. Полякова, В. С. Сидорова, В.А. Слостенина, В.И. Слободчикова Т.И. Шамовой О.Г. Юсуфбековой и других.

Вместе с тем, в научных исследованиях все еще присутствует проблема оценки качественных характеристик инновационных изменений во всех сферах общественной жизни. А выявление таких изменений только в контексте экономической теории невозможно. Данное обстоятельство требует рассмотрение инновационных процессов с другой стороны, где анализ инновационной проблемы использования современных достижений связан не только с научной и научно-технологической сферой, но и с управлением, образованием, правом и т.д.

Так как наблюдаются быстрые изменения в обществе, в технологиях и в самой системе образования, на сегодняшний день и трактовка термина инновации претерпела некоторые изменения. Реалии информационного мира определяются информационным и цифровым прорывом, то есть сегодня наблюдаются быстрая смена событий в обществе, с позиции культурного и социального разнообразия [2;17].

Инновации свойственны профессиональной деятельности человека, из-за этого они становятся предметом исследования, анализа и изучения в различных областях. При этом возникновение инноваций не является естественным процессом, так как инновации – это результат научных исследований, а в образовательной среде – результат исследований, основанный на передовом педагогическом опыте отдельных педагогов и коллективов [1;5].

Инновационное образование - это реализация самых передовых образовательных технологий, из парадигмы знаний о развитии навыков и компетенций в XXI веке, основанных на междисциплинарных подходах, в

формировании личности, направленной на различные стили и формы их деятельности. Его связывают с постоянно увеличивающимся использованием цифровых инструментов и ресурсов, что и является основными тенденциями современного образования [3;36].

Педагогическая инновация представляет собой нововведение в педагогической деятельности, целенаправленное изменение с точки зрения прогресса, которое вносит в образовательную среду новшества, улучшая как отдельные компоненты, так и образовательную систему в целом [1;2].

Педагогические инновации вносят изменения в педагогический процесс, совершенствуя его. Инновационная деятельность в системе образования осуществляется в разных формах, например, она оказывает влияние на учебно-воспитательный процесс, это проявляется в содержании, в формах и методах данного процесса, в управлении деятельностью организаций и т.д. Так, в ФЗ «Об образовании в РФ»(ст.20) отмечено, основные формы реализации инновационной деятельности – это инновационные проекты и программы, которые осуществляются организациями, ведущими образовательную деятельность, и иными организациями, действующими в сфере образования [4].

На практике, инновационную активность часто имитируют. Так как образовательным организациям, с одной стороны, необходимо показывать свою инновационную деятельность, для поддержания и повышения конкурентоспособности, а с другой – это сложно осуществимо и затратно.

Примером системного изменения может служить, например, реализация государственного стандарта. Рассмотрим его определение.

Федеральный государственный образовательный стандарт (далее ФГОС) – это совокупность требований к результатам освоения основной образовательной программы, структуре основной образовательной программы и условиям реализации основной образовательной программы [8].

Стратегия, лежащая в основе современных образовательных тенденциях, часто присутствует в повседневной практике педагогов. Это заключается в том, что они анализируют, внедряют в образовательную программу, с одной стороны, запросы семейные, общественные и государственные, с другой стороны, полностью руководствуются требованиями ФГОС. Развитие ФГОС создало условия для развития инновационного образова-

ния в нашей стране, потому что впервые в стандарте были прописаны не только знания, но компетенции, необходимые для формирования [5;43].

Рассмотрим несколько критериев введения ФГОС. Во-первых, прописан минимум того, который должен знать учащийся.

Во-вторых, предпосылки для уровня образования выпускников. То есть, это оценка того, насколько выпускник освоил и запомнил этот образовательный минимум. Проблема здесь состоит в том, что в данном определении нет личности, то есть нет требований к личностным качествам человека, его образованию, социализации, удовлетворению его потребностей и требований. Оценка деятельности основана только на уровне обучения выпускников. То есть, в этом случае происходит оценка учеников, деление на отличников, двоечников.

Рассмотрим особенности перехода на ФГОС НОО (Федеральный государственный стандарт начального общего образования) на примере школ Московской области и инновации в образовательном процессе, связанные с этим переходом. С целью перехода на новый образовательный стандарт в ряде школ были введены графики перехода на данный стандарт, а также созданы нормативные акты о переходе на ФГОС. Например, Приказ №85/5 от 31.08.2010 «О проведении внутришкольного контроля по реализации ФГОС НОО» [4].

Переход потребовал обновления технической базы в школах, так как программа ФГОС включает внедрение современных инноваций. Результатом стала закупка современных компьютеров, мультимедиа проекторов, интерактивных досок, телевизоров и т.д.

Внедрение ФГОС НОО выявило наличие проблем, связанных с недостаточной квалификацией преподавателей. Поэтому потребовались курсы для учителей, которые не обладали необходимыми знаниями в инновационных технологиях.

С целью полноценной реализации программы нового ФГОС потребовалось осуществить разработку дополнительных занятий (факультативов, кружков) для их активного внедрения в начальных классах. В школе были разработаны следующие дополнительные занятия:

- спортивно-оздоровительные мероприятия (футбол, волейбол, баскетбол, шашки);

- духовно-нравственное воспитание («Добрые слова», «Жизнь человека»);
- проведение социальных мероприятий («Я люблю общество»);
- общекультурные мероприятия («Школа мастеров», «Мы учимся рисовать», «Красота»).

При этом, следует отметить, что преподавательский коллектив школ активно делился своим опытом и знаниями с коллегами. Это выразилось в написании научных статей и проведении конференций.

Опыт внедрения ФГОС НОО показывает то, что сегодня развитие системы внеурочного образования детей является неотъемлемым этапом в их деятельности. Использование современных информационных технологий позволяет вести обучение детей, заинтересованных данным процессом. Классическое обучение детей не привлекательно для учащихся, которые используют в повседневной жизни современные гаджеты. Поэтому внедрение инноваций в школьную программу обучения должно послужить неким стимулом, позволяющим детям более активно приобщаться к науке [6;30].

Внедрение новых стандартов обучения на начальном этапе перехода определили наличие следующих проблем, а именно [7]:

- отсутствие или же недостаточный состав новых УМК в школьных библиотеках;
- ежегодные финансовые затраты в связи с невозможностью использования учебников;
- отсутствие должной системы оценки освоенного материала детьми.

Новый ФГОС НОО 2018-2019 годов содержит в себе ряд стандартов с прописанными результатами освоения и содержание предметов, которые прежним ФГОС НОО не были предусмотрены. Например, в области русского языка и литературы были введены основные задачи: формирование первоначальных представлений о русском языке как государственном языке Российской Федерации, а также как средстве общения людей разных национальностей в России и за рубежом; в области математики и информатики: развитие математической речи, логического и алгоритмического мышления, воображения, обеспечение первоначальных представлений о компьютерной грамотности.

Кроме данных изменений новый ФГОС предусматривает получение начального общего образования, в том числе:

- гражданское и патриотическое воспитание;
- изучение духовно-нравственных ценностей;
- развитие познавательных интересов и т.д.

Инновации в школьном образовании стали одним из приоритетных направлений модернизации российской образовательной системы. Их значение для современной школы неопределимо, так как именно они служат необходимым элементом развития информационного общества. Так, за последние несколько лет в Российской Федерации были внедрены такие федеральные программы, как «Электронная Россия», «Компьютеризация сельских школ» и т.д. Их задача состояла в компьютеризации общего, среднего, специального и высшего образования. То есть, государство стремилось создать среду, в которой бы учащиеся смогли использовать современные инновационные технологии.

Вместе с тем несмотря на то, что на современном этапе введения ФГОС НОО, практика показывает положительную динамику обучения детей по современным стандартам, проблемы перехода на данный образовательный стандарт в российских школах все еще сохраняются. Они выражаются в недостаточном финансировании, отсутствии должного количества квалифицированных кадров, недостаточно высокого уровня применения информационных технологий в обучении и т.д.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что инновации в образовании – это основной путь совершенствования образовательной сферы в РФ, это мощный инструмент образовательной политики, который продвигает инновационные процессы, помогает развитию образовательных организаций. От успеха данного проекта по большей части зависит и то, какой будет система образования в будущем.

Литература:

1. Лазарев В.С., Мартиросян Б.П. Педагогические инновации: предмет, тема и основные понятия // Педагогика. - 2014. - №4. – 19 с.
2. Полонский В.М. Инновации в образовании (методологический анализ) // Инновации в образовании. - 2017. – №2. – 51 с.

3. Поляков С.Д. Инновации в образовании: от идеи к практике. - М., 2017. – 93 с.

4. Богуславская Т.Н. Инновационная деятельность образования – стратегический приоритет современной образовательной политики: В сборнике Инновационная деятельность в образовании. Материалы XII Международной научно-практической конференции. Часть I. Ярославль – Москва: Издательство «Канцлер», 2018. С. 194 - 199

5. Смолеусова Т. В. Актуальные вопросы внедрения ФГОС// Вестник Новосибирского государственного педагогического университета, 2014, №5. С.42-47.

6. Смолеусова Т. В. Методическая готовность к внедрению на занятиях инноваций, соответствующих требованиям ФГОС// Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. — 2015. — №.4. с.27–36.

7. Стойлова Л. П. О готовности учителя к работе по новому стандарту начального общего образования // Инновации в начальном образовании и проблемы подготовки учителя: сб. науч. ст. / сост. Л. П. Стойлова. — М.: Экон-информ, 2011 // URL: <http://government.ru/news/14464/>(дата обращения:08.12.18).

8. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 03.08.2018) "Об образовании в Российской Федерации"// "Российская газета", N 303, 31.12.2012.

Дмитрик Татьяна Дмитриевна

доцент, учитель музыки средней общеобразовательной школы № 22, город Владимир

Дмитрик Алексей Дмитриевич

педагог дополнительного образования

Дворца детского юношеского творчества, город Владимир

ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ФОРМЫ СОТРУДНИЧЕСТВА В ОБУЧЕНИИ КАК ТЕНДЕНЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена актуальным теоретическим и практическим аспектам в области музыкального и художественного образования. Рассматриваются модели новых интеграционных форм сотрудничества в обучении и воспитании между современной общеобразовательной школой и учреждениями дополнительного образования

Ключевые слова: мотивация, воспитательное пространство, интеграция, модель, успех, развитие личности, личностно - ориентированный подход, форма.

Dmitrik Tatyana Dmitrievna

Docent, Music teacher of secondary school № 22, Vladimir

Dmitrik Aleksey Dmitrievich

Supplementary educator of “Vladimir Palace of Children Youth Creative Work“,
Vladimir

INTEGRATIONAL FORMS OF COOPERATION IN TEACHING AS CONTEMPORARY EDUCATION TENDENCY

Abstract. The paper is devoted to actual theoretical and practical aspects in the field of music and art education. The models of new integration forms of contemporary secondary school and supplementary education institutions cooperation in teaching and up-bringing are analyzed.

Key words: *motivation, up-bringing space, integration, model, success, personal development, a personality-oriented approach, a form.*

«Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Извне он может получить только возбуждение...»

Споры о школьном музыкальном образовании и его интеграции с дополнительным образованием, о способах работы с современными детьми в области художественно-творческого развития и музыкального просвещения ведутся давно. Каких только идей не выдвигается в результате этих дискуссий, каких только методов и форм не предлагается. Однако, как обычно, а воз и ныне там. Сказать, что с музыкальным образованием сегодня что-то не так, это не сказать совсем ничего. Более того, не трудно заметить, что повсеместно наблюдается развал в системе музыкального образования. Дети не хотят слушать музыку, они увлечены телефонами, компьютерами и интернетом. Об этом может сказать любой учитель музыки в общеобразовательной школе.

Сегодня, в условиях реформирования образования, согласно Концепции преподавания предметной области «Искусство» в образовательных организациях РФ, реализующих основные общеобразовательные программы, опубликованной 29.12.2018 года, недостаточно времени уделяется практической творческой и проектной деятельности учащихся, что снижает возможности повышения уровня индивидуального творческого развития. Важным аспектом является использование в урочной деятельности потенциала внеурочной деятельности в части создания и развития деятельности различных совместных коллективов, а в нашем случае интегрированного художественно-творческого проекта студии музыкального образования и воспитания «Ювента» и коллектива общеобразовательной школы №22. Для реализации этого проекта возникла необходимость экспериментально исследовать модель сотрудничества в обучении через интеграцию в процесс обучения в школе деятельности детской студии «Ювента» «ДДЮТ города Владимира». Темой нашего исследования стала: «Мотивация успеха как условие саморазвития личности учащихся»

Как показывает анализ существующей практики работы в творческих коллективах, имеющих тенденцию музыкального образования и воспитания подрастающего поколения, процесс преобразования деятельности коллектива на уровне интеграции между современной общеобразовательной школой и учреждением дополнительного образования породил ряд противоречий:

- между необходимостью организации мотивируемой на успех индивидуальных способов учебно-познавательной деятельности учащихся и недостаточной разработанностью теоретических и практических основ к решению этой проблемы;

- между принципами и формами традиционного музыкального образования в школе и необходимостью разработки новых для создания дифференцированных условий саморазвития, самоорганизации учащихся студии и школы.

Необходимость решения выявленных проблем и противоречий определили цель – выявить основные условия саморазвития личности учащихся, обеспечивающие гарантированные результаты обучения.

Анализ психолого-дидактических исследований ученых Л.В.Занкова, П.Я.Гальперина, Д.Б. Эльконина, В.В.Давыдова и других показывает, что

познавательные возможности учащихся неисчерпаемы. Главную роль играет целенаправленное преобразование условий обучения. А.Н. Леонтьев подчеркивал, что «прожить обучение» - это когда обучение становится для учащегося частью жизни, приобретает для него практический смысл.

И вот здесь на помощь может прийти интеграция. Мы привыкли определять интеграцию, как объединение в целое каких-то частей, но дословный перевод этого слова с латинского языка – восстановление, восполнение т.е. задача интеграции – восстановить некогда нарушенные единство и целостность в восприятии мира. На сегодняшний день в школе существуют несколько видов интеграции:

1. Интегрированный урок, несомненными достоинствами которого является большой объём информации для учащихся, лаконичность, четкость подачи и огромный эффект от качества материала.

2. Интегрированные предметы – на сегодняшний день таковыми являются Мировая художественная культура, Музыкально-ролевые игры, Театр, Хоровое сольфеджио, а в будущем их может быть больше и они должны обязательно интегрироваться с искусством.

Позиция общеобразовательной школы №22, создающей условия для воспитания и саморазвития личности учащихся, заслуживает глубокого уважения. Коллектив определяет для себя стратегию: сохраняя лучшие традиции системы образования РФ искать не только новые формы интеграции и сотрудничества с учреждениями общего и дополнительного образования, но и отрабатывать перспективное содержание процесса, в котором *мотивация успеха* будет являться доминирующим условием саморазвития учащегося.

В студии музыкального образования и воспитания «Ювента» «ДДЮТ города Владимира» были проведены исследовательские тесты для учащихся и их родителей. Учебная деятельность в школе внешне мотивирована и побуждает к активности за счёт внешних воздействий и побуждает к получению знаний ради положительной оценки. А вот отрицательная оценка вызывает страх и не желание проявлять себя, чтобы уберечься от публичного неуважения. Успех объясняют везением, а неудачу – плохими личными способностями.

Исходя из этого, нужно что-то предпринимать, чтобы ситуацию переструктурировать. Законом об образовании предусмотрено внедрение лич-

ностно-ориентированного обучения во все образовательные структуры, целью которого является стимулирование жизненной активности, подготовка учащихся к самостоятельности, к развитию их творческого потенциала.

Личностно-ориентированный подход в организации учебно-познавательной деятельности в студии «Ювента» предусматривает такие формы работы, которые позволяют учащимся переходить от внешней мотивации «Получится хорошо или плохо для окружающих» к внутренней : цель ставлю сам и выполняю с учетом внешних стимулов.

Следует отметить, что педагоги студии, работающие в условиях личностно-ориентированного обучения, стремятся развивать у учащихся мотивацию достижения успеха, которая вызывает у обучающихся желание действовать, утвердить себя, получить высокую оценку своего труда. В качестве примера, можно привести организацию различных творческих проектов для детей и молодежи, а также людей, любящих нашу русскую культуру и желающих сохранить наши традиции.

Музыкально-творческий проект «Музыкальный портрет: Валентина Толкунова» позволил собрать в одном зале людей разных поколений (от внуков до бабушек и бабушек) и решил сразу несколько задач:

- Музыкальное просвещение
- Совместное музицирование
- Творческое и человеческое общение

Итогом данного мероприятия явилось желание учащихся узнать о жизни и творчестве других представителей русской культуры, используя такую форму изучения материала.

Музыкально-творческий проект «Славься, век Бородино!» позволил воспитанникам студии и учащимся школы в совместных репетициях проявить свои способности и умения в различных формах сотрудничества.

- Организация творческого показа для жителей района
- Участие в мероприятиях, посвященных памяти героев Бородинского сражения
- Разучивание музыкального материала и совместное его исполнение
- Работа над темой, интегрированной с предметами литература, история, музыка, ИЗО. Оформление Презентации.

Важным моментом в такой работе является мотивация к учебе. Реальное соприкосновение с творчеством формирует у учащихся готовность и привычку к творческой деятельности. Нам кажется, что именно потому ученики включаются в такие различные начинания, что хотят проявлять себя в условиях своего видения ситуации, своих целей.

Работая в современных условиях, педагоги учебных заведений стремятся сделать так, чтобы подрастающее поколение было мотивировано на достижение ситуации успеха в своей жизни.

Проблемы, существующие в нашем музыкальном образовании, а также особенности содержания и организации музыкального обучения не остались вне поля зрения ученых – музыкантов. Музыкальное образование опирается на солидную теоретическую базу, научные исследования в этой области. Полагаем, что наши практические находки по отдельным позициям в организации музыкальной деятельности в школе помогут в будущем сделать школу поющей и играющей, думающей и созидающей.

В результате проведенного анализа можно сделать вывод: дополнительное образование, организованное как развитая, активно действующая система, интегрированная в реальную жизнь школы, способствует решению целого ряда актуальных образовательных и воспитательных задач. И это является, на наш взгляд, одной из тенденций современного образования.

Литература:

1. Столяренко Л.Д. Основы психологии. 4-е изд., перераб. и доп. (Серия «Учебники, учебные пособия»).- Ростов н,Д: Феникс,2001.-672 с.
2. Куренкова Р.А.- Эстетика, музыка, образование. Феноменологическая ценность.//Владимир, 2001.
3. Оценочная деятельность учителя. Учебно-методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2002. -128 с.
4. Караковский В.А.- Воспитательная система школы: Педагогические идеи и опыт формирования//Москва, 1992.
5. Хижняк Ю.Н. Как прекрасен этот мир. – М.: Просвещение,1986. – 157 с.
6. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1986. – 204 с.

Волкова Анастасия Сергеевна

магистрант, Группа ЗПИНм-117 Педагогический институт

**«Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых» (ВлГУ)**

**Научный руководитель Елена Юрьевна Рогачева, доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогики ВлГУ**

ВОЗМОЖНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕО – МАТЕРИАЛОВ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассмотрена актуальность использования видео – материалов в реализации проектной технологии в обучении иностранному языку. Проведен анализ различных точек зрения на целесообразность применения видеоматериалов в обучении иностранному языку, а так же анализируется важность и эффективность использования веб-технологий в изучении иностранного языка.

Ключевые слова: интернет – технологии, видео – материалы, обучение иностранному языку.

Volkova Anastasia Sergeyevna

undergraduate, Vladimir state university

**Scientific supervisor Elena Jurievna Rogacheva, Doctor of Educational sciences,
Professor, Professor of the Department of Education, Vladimir State university
named after Alexander Grigoryevich and Nikolay Grigoryevich Stoletov**

THE POSSIBILITY OF USING VIDEO MATERIALS IN THE IMPLEMENTATION OF PROJECT TECHNOLOGY IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The articles deals with the specific issues of the use of video materials in the implementation of project technology in teaching a foreign language. The analysis of different points of view on the feasibility of using video materials in teaching a foreign language, as well as the importance and effectiveness of the use of web technologies in the study of a foreign language.

Key words: foreign language teaching, the use of video materials, internet-technology.

В последние годы в сфере обучения иностранным языкам всё чаще поднимается вопрос о важности и целесообразности использования видеоматериалов в иноязычном образовании, что подразумевает не только анализ применения новых технических средств, но и исследование положительных и отрицательных сторон внедрения инновационных форм и методов преподавания.

Актуальность применения видео – материалов при обучении иностранным языкам, исследование их видов и особенностей обусловлены как продуктивностью их использования для лучшего усвоения базовых знаний, так и удобством, экономичностью применения в условиях современного информационного общества. Целесообразность применения новых информационных технологий продиктована потребностями современного образования в повышении эффективности обучения, в частности, необходимостью формирования навыков самостоятельной учебной, поисковой деятельности, исследовательского, творческого подхода к обучению, формированию критического мышления современных школьников[3,52].

В обучении иностранному языку широкое применение получили мультимедийные технологии, основными из которых являются звук, текст, видео. Невозможно представить образовательный процесс без мультимедийных презентаций. Именно проектная деятельность – это значимая сторона использования видеоматериалов на уроках иностранного языка.

Использование видео в процессе обучения иностранным языкам способно существенным образом повысить эффективность обучающей деятельности учителя, так как видеоматериалы представляют собой образцы аутентичного языкового общения, создают атмосферу реальной языковой коммуникации, делают процесс усвоения иноязычного материала более живым, интересным, проблемным, убедительным и эмоциональным.

Дидактические возможности видеоматериалов:

- является источником информации об иноязычной культуре;
- повышает степень наглядности и иллюстрирует связь теории с практикой;
- создает комфортную среду обучения, организуя и направляя восприятие учащихся;
- конкретизирует понятия, явления, события, давая о них более полную, достоверную информацию;

- удовлетворяет научные и культурные интересы, запросы и любознательность обучающихся, обогащая их круг представлений;
- формирует эмоциональное отношение учащихся к учебной информации;
- активизирует познавательную деятельность учащихся, способствует сознательному усвоению материала, развитию мышления, пространственного воображения, наблюдательности;
- усиливает интерес учащихся к учебе путем применения аудиовизуальных устройств (телевизора, интерактивной доски, проектора);
- делает доступным для учащихся такой материал, который иначе без использования видео недоступен;
- является средством повторения, обобщения, систематизации и контроля знаний;
- повышает мотивацию учащихся, их активность и побуждает к самостоятельности в познании;
- экономит учебное время, энергию преподавателя и учащихся за счет уплотнения учебной информации и ускорения усвоения материала.

Ни один УМК не может в достаточной степени обеспечить мотивацию учеников и воссоздать языковую среду, в то время как видеоматериалы имеют достаточный потенциал для этого и могут быть источником лингвострановедческой информации и повышать коммуникативные умения, что подразумевает совершенствование соответствующих компетенций. Однако, как правило, к УМК видео не прилагаются, а учителя редко применяют их на уроках.

Различают следующие типы видеоматериалов:

- учебные видеоматериалы;
- мультфильмы;
- художественные фильмы
- документальное кино;
- видеоэкскурсии;
- новости, репортажи, интервью;
- телепередачи, шоу;
- реклама;
- музыкальные клипы;
- компьютерные программы с видеорядом.

Существуют различные дидактические задачи, решаемые с помощью видеоматериалов:

- развивать умения аудирования и чтения (например, при использовании субтитров), на основе аутентичных видеоматериалов разной степени сложности;
- совершенствовать умения говорения (монологическая и диалогическая речь) через проблемное обсуждение увиденного;
- обогащать свой словарный запас активной и пассивной лексикой, знакомясь с современным вариантом ИЯ, отражающего реалии общества и культуры народа страны изучаемого языка;
- получать знания в области культуроведения, включающие в себя речевой этикет, особенности речевого поведения различных народов в условиях общения, особенности культуры, традиций страны изучаемого языка.

Иноязычная культура - это часть общей культуры человечества, которой учащийся может овладеть в процессе коммуникативного иноязычного образования в познавательном (культурологическом), развивающем (психологическом), воспитательном (педагогическом) и учебном (социальном) аспектах.

Применение аутентичных видеоматериалов играет важную роль в овладении всеми аспектами иноязычной культуры, позволяя:

- создать модель иноязычной культуры (познавательный аспект).
- развить личность учащегося (развивающий аспект),
- привить моральные и духовные ценности (воспитательный аспект),

сформировать ЗУН - развить речевые умения и приобрести навыки самостоятельной работы (учебный аспект).

Метод проектов при обучению иностранному языку считается не простым, но эффективным. Проектный метод позволяет учащимся применить полученные знания на практике. Проектный метод предполагает выполнение работы в малых группах или индивидуально. В ходе защиты проектов ведётся широкое обсуждение на английском языке[4,27]

При применении видеоматериалов учитель должен чётко понимать, какую функцию они будут выполнять в том или ином уроке. При этом есть определённые критерии, которым должны соответствовать видео на уро-

ках иностранного языка. Например, такие как соответствие языкового содержания, уровню знаний учащихся; качество видео; актуальность тематики; видео должно содержать культурную и лингвистическую информацию и при этом отражать сферы общения и ситуации.

Использование видеоматериалов даёт возможность представить ситуацию в полном объёме, видеть и слышать участников учебного процесса, участников общения, расширить понимание образа, о котором ведётся речь. При этом эффективность видео зависит от организации самого учебного процесса.

Таким образом, требования к видеоматериалам должны быть следующие:

- чёткое изображение и звук;
- отсутствие фонового шума, мешающего восприятию;
- четкая, разборчивая речь: темп речи нормальный, понятный акцент, естественные паузы между высказываниями;
- крупный план при диалогах для лучшего запоминания артикуляции, мимики и жестов говорящих;
- язык современный, соответствующий литературным нормам;
- минимум незнакомой и трудной лексики, не влияющей на общее понимание;
- жаргонизмы, в случае их употребления, должны быть короткими и понятными;
- наличие типичных ситуаций, встречающихся на практике;
- соответствие сюжета и содержания теме урока, сам сюжет несложный и логичный, желательно включающий проблемную ситуацию;
- краткость (до 10-15 минут) и логическая завершенность видео с целью повторного воспроизведения и выполнения заданий к нему [6]

Этапы работы с видеоматериалами:

1. *Pre-viewing* (преддемонстрационный, предфильмовый, дотекстовый)

Заключается в подготовке учащихся к просмотру и созданию мотивационного климата.

2. *While-viewing* (демонстрационный, прифильмовый, текстовый)

Заключается в активизации речемыслительной деятельности учащихся за счёт их понимания темы и содержания видео, обобщения информации и формулировании проблемы.

3. *Post-viewing*(последемонстрационный,послефильмовый, после-текстовый)

Заключается в организации речевой деятельности в условиях группового обсуждения, преимущественно продуктивных её видов - говорения и письма. Ученики делятся запомнившимися деталями, обмениваются мнениями по проблеме, подводят итоги по теме [1]

Использование видеофильма способствует развитию различных сторон психической деятельности учащихся, и прежде всего, внимания и памяти. Во время просмотра в классе возникает атмосфера совместной познавательной деятельности. В этих условиях даже невнимательный ученик становится внимательным. Для того чтобы понять содержание фильма, учащимся необходимо приложить определенные усилия. Так непроизвольное внимание переходит в произвольное. А интенсивность внимания оказывает влияние на процесс запоминания [2, 224]

Использование различных каналов поступления информации (слуховой, зрительный, моторное восприятие) положительно влияет на прочность запечатления страноведческого и языкового материала. Таким образом, психологические особенности воздействия учебных видеофильмов на учащихся (способность управлять вниманием каждого учащегося и групповой аудитории, влиять на объем долговременной памяти и увеличение прочности запоминания, оказывать эмоциональное воздействие на учащихся и повышать мотивацию обучения) способствуют интенсификации учебного процесса и создают благоприятные условия для формирования коммуникативной (языковой и социокультурной) компетенции школьников [2,224]

Видео задействует зрительный и слуховой каналы восприятия, поэтому отлично подходит *визуалам* и *аудиалам*.

Использование субтитров при воспроизведении помогает *визуалам* в понимании.

Аудиалам важно усваивать лексику и грамматику в контексте, чему также способствует использование видео как наглядного примера иноязычной речи. Видео также помогает при постановке правильного произношения.

Кинестетики воспринимают новую информацию через свои ощущения, им важно совершать какое-то действие, жестикулировать, ассоциировать информацию с предметом, явлением и своими ощущениями. Ролевые игры, проектная работа и другие виды работы по просмотренному видеоматериалу, задействующие спектр ощущений помимо зрения и слуха, хорошо подойдут кинестетикам. Упражнения на воображение и производящие впечатление - ключ к успешному обучению кинестетиков.

Восприятие *дигиталов* основывается на анализе, логических выводах, количественных оценках, рациональности и нестандартности мышления. Им хорошо подойдут задания, подключающие логическое мышление, например, на составление плана и рассказа по плану, высказывание своего мнения о просмотренном видео, вычленение из него определенной информации и нахождение главной мысли.

Видео–материалы оказываются эффективным и действенным способом интенсификации учебного процесса. Они обогащают процесс обучения, так как обладают значительным лингводидактическим потенциалом, компенсируют отсутствие естественной иноязычной среды и одновременно позволяют избежать негативных психологических состояний, свойственных ситуациям непосредственного межкультурного общения [5]

Использование видео–материалов имеют ряд преимуществ:

- За счет различных видов упражнений развиваются интегрированные умения учащихся и реализуется личностно-ориентированный подход.
- За счет наглядности проще усваивается лингвострановедческая и социокультурная информация.
- Применение видеоматериалов повышает мотивацию и стимулирует к самостоятельной работе.
- Благодаря систематическому погружению учащихся в воссозданную языковую среду и работе с различными коммуникативными ситуациями достигается развитие коммуникативной компетенции.

Список литературы

1. Critical window for learning a language [Электронный ресурс], – <http://www.bbc.com/news/health-43947365>
2. Richards, J. C. Key Issues in Language Teaching / J.C. Richards // Cambridge University Press. – 2015. – 826 p.
3. Девтерова З. Р. Информатизация обучения и самостоятельная деятельность студентов при обучении иностранному языку в вузе // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. - 2010. - № 10. - С. 197.
4. Долгаева Н.О., Резер Т.М. Преимущества интеграции мультимедиа в образовательный процесс //Материалы международной научно-практической конференции «Новые информационные технологии в образовании»–2011
5. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностр. языки в школе. – 2000. – № 2, 3.
6. Полат Е. С. Интернет на уроках иностранного языка// Иностранные языки в школе. - 2005. - № 2 - С. 13.

НАШИ АВТОРЫ

Ахмедова Гюльшан Насреддин кызы – учитель первой категории Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 8 города Владимира, студентка первого курса магистратуры ПИНм-118 по направлению – Педагогическая инноватика Владимирского государственного университета имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, г. Владимир

Безрогов Виталий Григорьевич – доктор педагогических наук, доцент, Главный научный сотрудник Лаборатории истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва

Бим-Бад Борис Михайлович – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, г. Москва

Блинов Владимир Михайлович – кандидат педагогических наук, профессор, доцент кафедры ППДНО Владимирского государственного педагогического университета имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, г. Владимир

Богомолова Любовь Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Владимирского государственного педагогического университета имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, г. Владимир

Богуславская Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, Департамент педагогики МГПУ, Москва

Богуславский Михаил Викторович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва

Ван Горп Энджело, университет Кобленц – Ландау, Германия (University of Koblenz-Landau, Campus Landau, Germany · Faculty of Educational Sciences, Institut für Erziehungswissenschaft)

Виртуозов Владимир Сергеевич – кандидат педагогических наук, доцент Владимирского государственного педагогического университета имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, г. Владимир

Волкова Анастасия Сергеевна – магистрант, группа ЗПИИм-117 Педагогический институт, «Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых»

Губернаторова Лариса Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент Владимирского государственного педагогического университета имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, г. Владимир

Депан Марк – заслуженный профессор истории педагогики, университет Левена, Бельгия

Дмитрик Алексей Дмитриевич – педагог дополнительного образования Дворца детского юношеского творчества, г. Владимир

Дмитрик Татьяна Дмитриевна – учитель музыки МБОУ СОШ № 22, г. Владимир

Дорошенко Светлана Ивановна – доктор педагогических наук, доцент Владимирского государственного педагогического университета имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, г. Владимир

Дорошенко Юрий Иванович – к. пед. наук, доцент кафедры технологического и экономического образования Владимирского государственного университета имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, г. Владимир

Духавнева Алла Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры Психологии и управления персоналом Частного образовательного учреждения высшего образования «Южный университет» (ИУБиП), г. Ростов-на-Дону

Есаулов Николай Николаевич – к. филол. н., доцент Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, г. Владимир

Ефимова Елена Михайловна – научный сотрудник, Технический университет, г. Мюнхен

Жаркова Елена Геннадьевна – аспирант кафедры педагогики, ВГБОУ ВО Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, г. Владимир

Завражин Сергей Александрович – профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного педагогического университета имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, г. Владимир

Измайлова Алла Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Владимирского государственного педагогического университета имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, г. Владимир

Калябин Виктор Анатольевич – доцент кафедры биологического и географического образования, Директор центра заочного педагогического образования Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, г. Владимир

Коптев Андрей Сергеевич – аспирант кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, г. Владимир

Корнетов Григорий Борисович – доктор педагогических наук, профессор; зав. кафедрой педагогики Академии социального управления

Курасов Сергей Александрович – кандидат исторических наук, Ассистент кафедры истории России, Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, г. Владимир

Лупенкова Наталья Владимировна – преподаватель Лингвистического лицея им. Джованни Фалконе, г. Бергамо, Италия

Максимова Галина Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии дошкольного и начального образования Владимирского государственного университета имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, г. Владимир

Милованов Константин Юрьевич – кандидат исторических наук, старший научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», г. Москва

Молева Галина Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, г. Владимир

Овчинников Анатолий Владимирович – доктор педагогических наук, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», зам. заведующего лабораторией истории педагогики и образования»

Панина Людмила Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики Воронежского государственного педагогического университета, г. Воронеж

Половецкий Сергей Дмитриевич – доктор исторических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Федерального государственного бюджетного научного учреждения "Институт стратегии развития образования Российской академии образования», г. Москва

Рогачева Елена Юрьевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, г. Владимир

Романова Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, г. Владимир

Романова Людмила Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, г. Владимир

Саймон Фрэнк – заслуженный профессор истории педагогики, Университет Гента, Бельгия

Селиверстова Елена Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики Владимирского государственного университета имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, г. Владимир

Степанов Денис Алексеевич – ассистент кафедры английского языка Педагогического института Владимирского государственного университета имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, г. Владимир

Сухова Елена Валерьевна – специалист по УМР Владимирского государственного университета имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, г. Владимир

Сухова Татьяна Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, г. Владимир

Фролова Марина Инсафовна – начальник Управления по работе с муниципальными учреждениями образования администрации г. Владивостока, кандидат социологических наук, г. Владивосток

Филонова Юлия Анатольевна – магистрант Московского городского педагогического университета

Цветаева Нина Викторовна доцент, кандидат педагогических наук кафедры педагогики и психологии дошкольного и начального образования, Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, г. Владимир

Научное издание

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ
ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Материалы международной научно-практической конференции

Издаются в авторской редакции

За содержание статей, точность приведённых фактов и цитирование
несут ответственность авторы публикаций

Подписано в печать 15.04.19.

Формат 60×84/16. Усл. печ. л. 16,74. Тираж 500 экз.

Заказ

Издательство

Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.
600000, Владимир, ул. Горького, 87.