

Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА XX ВЕКА

Монография

Владимир
ВИТ-принт
2014

УДК 37.09
ББК 74.03
П24

Ответственный редактор:
доктор педагогических наук, профессор **С. И. Дорошенко**

Авторы: канд. пед. наук **Л. И. Богомолова** (гл. 1),
канд. пед. наук **Ю. И. Дорошенко** (гл. 2), **М. Р. Ершова** (гл. 3),
Т. Ю. Леванова (гл. 4), д-р пед. наук **С. И. Дорошенко** (гл. 5),
канд. пед. наук **Т. А. Сухова** (гл. 6), канд. пед. наук **Р. В. Степанец** (гл. 7),
канд. пед. наук **В. А. Лаврентьев** (гл. 8),
канд. пед. наук **Л. И. Губернаторова** (гл. 9), канд. пед. наук **Н. С. Даведьянова** (гл. 9),
д-р пед. наук **Е. Ю. Рогачева** (гл. 10), канд. пед. наук **Л. А. Романова** (гл. 11),
Т. С. Рубцова (гл. 12), **П. К. Карякина** (гл. 13)

Рецензенты:
доктор педагогических наук, профессор Н. А. Асташова;
кандидат педагогических наук, доцент Г. Ю. Максимова

Педагогическая инноватика XX века : монография / [Л. И. Богомолова и др.] ; отв. ред. С. И. Дорошенко ; Мин-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. госуд. бюджетное образов. учр. высш. проф. образования «Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых» . – Владимир : ВИТ-принт, 2014. – 368 с.
ISBN 978-5-905894-73-2

Монография посвящена анализу инновационных процессов, происшедших в школе и педагогике XX века. Исследование включает в себя разделы, посвященные становлению инновационной модели трудовой школы в России, развитию идей интеграции в образовании XX века, инновационным идеям в сфере эстетического воспитания, инновационному развитию православной педагогической мысли России и Российского Зарубежья, а также развитию компаративной педагогики, зарубежной педагогики XX века (педагогика прогрессивизма, образование детей с особыми образовательными потребностями в США).

Авторы обращаются к анализу ключевых новаторских направлений, сформировавшихся в педагогике XX века и определивших собой ход и содержание современной модернизации образования.

Исследование адресовано историкам и теоретикам педагогики, аспирантам, студентам педагогических вузов.

УДК 37.09
ББК 74.03

ISBN 978-5-905894-73-2

© ФГБОУ ВПО «Владим. гос. ун-т
им. А. Г. и Н. Г. Столетовых», 2014
© ООО «ВИТ-принт». Оформление, 2014

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
Раздел 1. ИННОВАТИКА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА.....	9
Глава 1. Инновационные процессы в отечественной школе и педагогике 20-х годов XX века	9
Глава 2. Инновационный потенциал предмета «Ручной труд» в отечественной общеобразовательной школе 1900–1910 гг.....	34
Глава 3. Педагогические идеи и образовательная практика в России XIX – начала XX вв. в аспекте кросскультурного диалога: общее и музыкальное образование	56
Глава 4. Интеграционные процессы в педагогике России первой трети XX века: опыт А. С. Макаренко.....	79
Раздел 2. КЛЮЧЕВЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ XX ВЕКА КАК ОРИЕНТИРЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	93
Глава 5. Инновационные процессы во внеучебной деятельности XX века: музыкальная самодеятельность и музыкальное просветительство	93
Глава 6. Художественная направленность педагогики России XX века как фактор гуманизации образования	125
Глава 7. Теория интеграции образования как основа концептуализации научных представлений о формировании экологической культуры личности школьника: история и современность	155
Глава 8. Ретроспективный взгляд на педагогический менеджмент (к вопросу о принципах отбора и направлениях подготовки кандидатов на должность директора школы).....	185
Глава 9. Православный подход в воспитании как педагогический ресурс инновационной политики в современном образовании.....	207

Раздел 3. ИННОВАЦИИ В ПЕДАГОГИКЕ РОССИЙСКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ И В ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ XX ВЕКА. ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПАРАТИВИСТИКИ НА СОВРЕМЕННЫЕ ПРОЦЕССЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	257
Глава 10. Педагогические инновации прогрессивного толка в американской школе и системе подготовки учителя в конце XIX – первой трети XX вв.	257
Глава 11. Христианская антропология В.В. Зеньковского: инновационное развитие антропологической идеи в XX веке	301
Глава 12. Педагогические идеи Френсиса Паркера и их реализация в современной американской школе	324
Глава 13. Педагогическая поддержка «особенного» ребенка в массовой школе США: от теории к практике	343
АВТОРЫ	366

ВВЕДЕНИЕ

Инновации в педагогике XX века – тема и достаточно исследованная, и, вместе с тем, неисчерпаемая. Педагогика XX века, несомненно, обладает глобальным единством, обусловленным развитием средств коммуникации, парадигмальными социальными сдвигами, которые повели к обострению чувства единства всех жителей планеты Земля, к осознанию общности их образования и культуры. Вместе с тем, педагогика XX века обладает и национально-культурным своеобразием. Более того, феномен кросс-культурного диалога национальных школ, теоретико-педагогических взглядов, представляет собой один из наиболее мощных ресурсов инновационного развития педагогики XX века. Серьезные изменения происходили в организации школьного дела, в направлении формирования новых школ, гуманистического воспитания, межпредметной и межвозрастной интеграции, взаимодействия учебной и внеучебной деятельности.

XX век в отечественной истории – это век великих и страшных потрясений, судьбоносных изменений, затронувших как Россию в целом, так и каждую семью, каждого человека. Педагогика XX века вообрала в себя и грандиозные «прорывы» в научном и художественном сознании, и столь же значительные «провалы», связанные с разрушением духовных основ жизни общества, размыванием традиционных культурных ценностей. В релятивистском смысле и процесс созидания, и процесс разрушения в равной степени несут в себе мощный инновационный заряд. Поэтому педагогика XX века не могла не стать инновационной: у нее не было иного исторического выбора. Вместе с тем, конечно, хотелось бы связывать инновационную направленность развития отечественной педагогики прежде всего с действительно прогрессивными, жизнеспособными и животворными силами, с воплощением целого ряда идей, которые прежде лишь предвосхищали в своих трудах теоретики и публицисты.

Итак, XX век – это век инновационного развития отечественной педагогической теории и практики. Самое его начало ознаменовано бурными дискуссиями в педагогической печати, развитием педагогического

общественного движения. Назревала и готовилась реформа школы. Во всех предметных сферах происходили значительные изменения методического, содержательного характера. Созидались новые типы учебных заведений, их многообразие в предреволюционный период можно оценить и как мозаичную неопределенность, и как источник здоровой конкуренции, и как свидетельство реальной высокой ценности образования в государстве и обществе предреволюционного периода.

Революция 1917 года в полной мере проявила и разрушительный, и созидательный потенциал радикальной смены власти, системы ценностей, философии образования. Период 1918–1931 годов оценивается историками отечественной педагогики как новаторский и в теоретическом плане (развитие педологии, новых научных направлений в педагогике, выросших из свободного воспитания, социогенетической педагогической концепции), и в области развития школы, народного просвещения. Грандиозные образовательные инициативы Народного комиссариата просвещения, сам факт подчинения идее народного просвещения всей культурной политики государства (в ведении Наркомпроса оказались и музеи, и театры...) – все это требовало принципиально новых шагов в деле организации образования, отбора его содержания, и, безусловно, закладывало основы массового и очень качественного на фоне беспрецедентной массовости, реальной всеобщности, советского образования.

Ряд разделов монографического исследования инноваций в зарубежной педагогике связан с экспериментальной педагогической деятельностью Джона Дьюи и его научной школы. Это не случайно. Школа и педагогика Соединенных Штатов Америки во многом презентует инновационную направленность педагогики XX века в целом. Не очень заметная в девятнадцатом веке, когда классика и эталон для мирового образовательного процесса созидались в Европе, педагогика США в XX столетии «вырвалась вперед» и стала определять судьбы мировой школы. Конечно, до некоторой степени это связано и с возрастанием роли США в мировой политике, экономике. Но нельзя сбрасывать со счетов и некоторый идейный, содержательный «консенсус»

между тенденциями, потребностями развития школы и в мире и достижениями педагогической мысли и практики США.

Исследуя инновации XX века, авторы коллективной монографии выделяют следующие ведущие новаторские характеристики данного периода: интегративный подход к отбору и освоению содержания образования (связь между различными, очень далекими между собой предметами, направлениями науки и искусства); взаимодействие отечественной и зарубежной школы и педагогики, влияние на развитие отечественной школы педагогических технологий прагматизма, позитивизма, до некоторой степени – свободного воспитания; широкое развитие новых предметных сфер, получивших «звучание» общеобразовательных: ручной, обслуживающий, сельскохозяйственный труд, политехническая подготовка с включением в сферу индустриального труда; музыка; национальные языки...

Констатируя множественность и реальную ценность инновационных шагов советской школы, авторы, вместе с тем, подчеркивают и потери, произошедшие в данный период. В связи с этими потерями монографическое исследование инноваций в педагогике XX века не могло обойтись без главы, посвященной педагогике Российского Зарубежья. Христианская педагогическая антропология, насильственно вытесненная из отечественной педагогической теории, продолжала развиваться в условиях эмиграции. Инновации в этой сфере связаны с плодотворным теоретическим движением православной педагогической мысли, обогащенной новыми знаниями в сфере психологии, зарубежной педагогики XX века, искусствоведения, философии, обладающей мощным объяснительным потенциалом по отношению ко многим феноменам развития мировой школы и педагогики, занимающей выверенную в ценностном, духовном смысле линию принятия или непринятия современных ей педагогических концепций и типов школы.

Далеко не случайным представляется то обстоятельство, что исследовательское внимание большинства авторов монографии сосредоточивается на ключевых тенденциях, идеях педагогической инноватики, пронизывающих педагогику XX века и проецирующихся на XXI

век. Это идеи интеграции, гуманизации и, в связи с этим, развития художественного и экологического образования; идеи педагогической антропологии, православного подхода к проблемам воспитания, получившие новое развитие в новейшее время; идеи педагогического менеджмента, кросскультурного диалога...

Внимание к этим проблемам обуславливается методологическими особенностями историко-педагогических и теоретико-педагогических исследований. XX век, безусловно, уже принадлежит истории, но многие тенденции, события, произошедшие в XX веке, еще не воспринимаются с историко-педагогических позиций. Их трудно еще «взять в рамку» (по М.М. Бахтину), вычленив в качестве завершенных, целостных феноменов как объекты историко-педагогического анализа. По замыслу же эта книга мыслится именно как историко-педагогическая.

Авторский коллектив осознает, что ряд направлений инноватики XX века не охвачен в этом исследовании. Поэтому данная работа является лишь одним из этапов исследования истории педагогики XX века, известной каждому и вместе с тем на глазах превращающейся в «белое пятно» как в бытовом сознании, так и в педагогической теории.

Педагогическая инноватика XX века обладает несомненным историческим своеобразием, которое буквально не репродуцируется и не может быть перенесено в современную ситуацию. Это историческое исследование, которое никак не может выступать прямым образцом для подражания в новых исторических, социальных условиях.

И в то же время ключевые тенденции развития педагогики XX века направлены в будущее и оказывают непосредственное влияние на современные процессы модернизации образования.

Раздел 1

ИННОВАТИКА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА

ГЛАВА 1. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ШКОЛЕ И ПЕДАГОГИКЕ 20-х ГОДОВ XX ВЕКА

Модернизация школьного и высшего образования в современной России влечет за собой множество различного уровня инноваций. Это, прежде всего, введение федеральных образовательных стандартов начального и среднего образования. В основе новых стандартов лежит компетентностный подход, который связан со стремлением приблизить образование к быстроменяющейся жизни. Следует заметить, что попытки уйти от «школы слушания» предпринимались в истории отечественной школы неоднократно, но самым ярким примером подобных инноваций, безусловно, могут служить школьные программы, которые вводились в России после Октябрьской революции 1917 года.

Кардинальные изменения политического, экономического, социального устройства нашей страны, вызванные революцией, требовали соответствующих изменений и в сфере образования, так как именно оно обеспечивает мировоззренческие установки подрастающего поколения и его способность участвовать в жизни общества и государства. Необходимость преобразований в школе была очевидна и значительная часть лучших педагогов того времени, таких как П.П. Блонский, Г.О. Гордон, М.М. Пистрак, С.Т. Шацкий и др., приступила к разработке новых школьных программ под эгидой Государственного ученого совета (ГУС), специально созданного для обеспечения развития образования и науки. Общее руководство разработкой программ осуществляла Н.К. Крупская, которая возглавляла Научно-педагогическую секцию ГУСа.

1. Программы ГУСа

Необходимо отметить, что первая попытка систематизировать школьную работу была предпринята еще до организации Гуса и отражала необходимость воплотить в жизнь положения первых документов нового правительства «Декларации о единой трудовой школе» и «Положения о единой трудовой школе», опубликованных в 1918 году. В 1920 году вышли примерные программы единой трудовой школы, в которых впервые предполагалось отойти от предметного метода преподавания, приблизив изучаемое в школе к жизни, к интересам и потребностям ребенка, осуществив переход к комплексному методу преподавания. «При таком методе преподавания дети, получая необходимые навыки в области чтения, письма, счета, развития речи и т. п., в то же время получают ряд познаний, необходимых для осмысливания окружающей их жизни, но не путем изучения определенных учебных предметов (русский язык, математика, география, естествознание и т. п.), а путем жизненных объектов, которые, конечно, не могут разбиться по рубрикам отдельных предметов, а часто рассматриваются с самых различных точек зрения. Преподаватель ведет занятия объединенно и связно, привлекая материал из различных областей знания»¹, – подчеркивается в примерных программах.

Несмотря на то, что эти программы страдали излишним энциклопедизмом, были перегружены материалом, их инновационность очевидна, так как они положили начало целенаправленным поискам возможного перехода от предметного преподавания к преподаванию комплексному, к изучению близких ребенку тем.

Кроме комплексного подхода, который позволял приблизить школу к жизни ребенка и к жизни окружающей его среды в рассматриваемый период широкое распространение начинают получать так называемые уклоны (промышленный, сельскохозяйственный, кооперативный, и т. д.), устанавливающие связи с окружающей средой. Основой задачей школы становится деятельность по изучению окружающей жизни с естественной, экономической и бытовой стороны, что позволяло в ходе обучения использовать имеющийся у ребенка социальный опыт.

¹ Примерная программа единой трудовой школы I ступени. М., 1920. С. 3.

В это время можно наблюдать борьбу двух тенденций: унификации и регионализации программ. По вопросу содержания образования и воспитания в трудовой школе в зависимости от ее уклона проходили широкие обсуждения в Научно-педагогической секции ГУСа, о чем свидетельствуют протоколы ее заседаний¹. Поскольку исходным пунктом признавалось изучение жизни, то значительная часть времени в школьной работе отводилась краеведению. Программа школы с сельскохозяйственным уклоном была агрономизирована и направлена на то, чтобы систематизировать имеющиеся у ребенка наблюдения над окружающей жизнью, и на этой основе развивать представления и знания ребенка, содействовать расширению его кругозора. Школа с сельскохозяйственным уклоном – это «не есть какая-либо профессиональная школа, а общеобразовательная, поскольку под общим образованием подразумевается способ ориентации во всех явлениях окружающей жизни» – указывал П.П. Блонский в докладе о школе с сельскохозяйственным уклоном². Еще более активно в защиту необходимости связи школы с окружающей жизнью на этом заседании выступил С.Т. Шацкий, который считал, что для каждого из 12 экономических районов Европейской России должен быть свой тип школы. «С этой точки зрения необходимо построить школу с гибкой, легко приспособляющейся к разным условиям организацией», – убеждал он петроградских педагогов, которые призывали не спешить с уклонами и разработать сначала единые требования к школе.

Сельскохозяйственный уклон или индустриальный принимались создателями программ как временная мера, как способ преодолеть оставшийся от старой школы разрыв между школой и жизнью. Осуществить единую трудовую школу в ее намеченном понимании в реальности к этому времени не представлялось возможным в виду отсутствия материальных средств: часто у школы не было не только возможности осуществления трудовых процессов, но и просто помещения для проведения занятий. Отсутствовали и подготовленные учительские

¹ Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. 298, оп. 1, д. 44.

² ГАРФ. Ф. 298, оп. 1, д. 44, л. 80.

кадры, не был еще до конца разработан в теории вопрос о единой трудовой школе, отсутствовали методические рекомендации по организации и осуществлению школы, связанной с жизнью.

Несмотря на встретившиеся трудности, инновационные процессы набирали силу и в 1923 году выходят схемы комплексных программ ГУСа, которые имели вид целостной концепции обучения и воспитания в советской школе, так как в них отражались новые представления о месте школы в жизни, о ее преобразующей роли по отношению к окружающей среде.

Выступая с обоснованием содержания программ, Н.К.Крупская отмечала, что в их основу было положено изучение трудовой деятельности людей и ее организации¹. Новые программы предусматривали изучение жизненных явлений и организацию практической деятельности школьников по улучшению окружающей жизни через вовлечение их в общественно полезную работу. Изучение окружающей жизни предполагалось осуществлять на основе взаимосвязи и взаимозависимости между тремя основными разделами жизненных явлений: природы, труда и общества. Весь учебный материал был представлен в виде таблицы и разбит на три соответствующие колонки. Каждая колонка содержала перечень тем для изучения, распределенных по четырем годам обучения в соответствии с расширением представлений учащихся об окружающей жизни.

Создатели программ опирались в своих рассуждениях на идею о том, что поскольку трудовая деятельность человека лежит в основе всей его жизнедеятельности, постольку и программы ГУСа ставят в центр изучения трудовую деятельность людей. Соответственно, и подход к природе определялся как к предмету труда, прежде всего как к тому, из чего с помощью труда можно извлечь богатства и силы для служения человеку. Подход к обществу определялся как подход к таким формам человеческих объединений, которые складываются на основе труда.

Необходимо отметить, что при создании программ использовались прогрессивные идеи мировой педагогики. К таким идеям можно отнести идею комплексности, которая обосновывалась исходя их особенностей

¹ Крупская Н.К. Схемы программы 1-го центра II ступени// О новых программах Наркомпроса. Омск, 1925. С. 14.

мировосприятия младшего школьника. Как писал Г.О. Гордон: «Предметное преподавание должно быть заменено преподаванием, построенным так, что изучается не наука, а конкретный жизненный материал, рассматриваемый как комплекс разнообразных явлений, объясняемых разными науками в доступной детскому пониманию элементарной форме. В этом, по существу, и заключается комплексный метод»¹. Таким образом, новыми программами вводилось в школу не только новое содержание образования, но и новый способ построения и изучения материала.

Требование комплексности явилось результатом изучения личности ребенка с точки зрения возможностей и способов познания им окружающего мира. «Исходя в первую очередь из изучения личности ребенка, мы, несомненно, сделаем преподавание гораздо интереснее и жизненнее. Для ребенка еще не существует деления наук, и он подходит к разрешению научных проблем прямо, непосредственно от потребности в удовлетворении своих насущных проблем прямо, непосредственно от потребности в удовлетворении своих насущных жизненных нужд. Далее... только исходя и считаясь с психологией детей, мы можем рассчитывать на то, что в детях разовьется самостоятельность, умение самому ставить проблемы и самому разрешать их. При таком подходе мы, естественно, не сможем превратить школу в место учебы, а нашу работу с детьми в простое начинение их известным количеством знаний и навыков, забыв про задачи формального развития в детях умения наблюдать, исследовать и действовать. Одним словом, требование комплексности является естественным следствием изучения личности ребенка»². Комплексное изучение трудовой деятельности человека должно было служить и формированию целостности мировоззрения школьников, представлений о единстве и взаимозависимости природы, трудовой деятельности человека и общественного развития.

¹ Гордон Г.О. Новая школа, принципы, структура, метод // На путях к новой школе. 1922. № 1. С. 10.

² Соколов К. Программы ГУСа и проблемы комплексности в преподавании // Советская производственно-трудовая школа. М., 1926. Т.2. С. 19.

Другим инновационным моментом программ ГУСа было развивать познавательную и социальную активность учащихся. Знания, получаемые в школе, должны быть связаны с «умением пользоваться ими не отрешенно, а как методами постижения конкретной действительности»¹.

Идея учета региональных особенностей нашла свое отражение в новых программах, которые должны были стать той основой, на которой строится учебно-воспитательный процесс, а на эту основу будет наложен специально организованный местный материал. «Эти программы – лишь скелет, который надо облечь еще плотью местного материала. Новые программы рассчитаны на индивидуализацию. По ним нельзя учить от селева до селева. Программа Архангельской губернии не должна быть похожа на программу Тамбовской губернии и т. д. непохожа потому, что это совершенно непохожие производственные районы, что трудовая деятельность людей в этих районах различна, что различно прошлое этих районов, различен в них быт населения»².

Наполненные местным материалом программы были приближены к жизни и социальному опыту детей, к экономической жизни и способам деятельности того региона, где живет ребенок. П.П. Блонский писал по этому поводу, что «программы ГУСа исходят из местной среды и в высшей степени постепенно идут от нее к более широким перспективам. В связи с этим программа имеет два варианта: городской и сельский»³. Вместе с тем он подчеркивал, что это одна и та же школа, дающая одно и то же образование, одно и то же развитие, но пользующаяся для этого различным в своих деталях материалом. О реализации этого пути в массовой школе можно судить по программам Владимирской области, которые отражают сельскохозяйственную направленность региона (программы Владимирской опытно-показательной школы им. Н.К. Крупской), наличие художественных промыслов (Мстерская опытно-показательная станция по народному образованию) и др.⁴

¹ Гордон Г.О. Указ. соч. С. 7.

² Крупская Н.К. В поисках новых путей. М., 1924. С. 89.

³ Блонский П.П. Новые программы ГУСа и учитель. 2-е изд. М. : Раб. просвещения, 1925. С. 12.

⁴ Государственный архив Владимирской области (ГАВО). Ф. 1045, д. 1805, ед.хр. 195, 497, 621, 720.

Особое внимание уделялось новыми программами осуществлению связи знаний и умений, полученных в школе, с общественно полезной деятельностью по изучению, изменению, улучшению окружающей жизни. Поэтому важнейшей задачей школы становилась организация практической деятельности учащихся как способа применения знаний, приобретенных в школе.

Кроме того, программы ГУСа отражали принципиально новое представление о школе как учреждении, которое организует жизнедеятельность учащихся, а не только учит их. Это были программы постепенно усложняющейся детской жизни, программы естественного роста детской личности, их создатели специально отмечали, что на них нельзя смотреть как на программы только обучения¹.

Схемы ГУСа носили, главным образом, стратегический характер, на что указывала Н.К. Крупская: «Учителя говорили: «дайте точные указания, как строить новую школу». Но точных указаний нельзя было дать, ибо абрисы новой советской школы были слишком общи, практика должна была вложить в них еще конкретное содержание. Новая школа, по самому духу своему, по своему типу, могла сложиться только на основе коллективного опыта учительства»². Школьные программы развивались на основе обратной связи с учителями массовой школы.

Новая редакция программ ГУСа, опубликованная в 1925 г. сохраняла все инновационные принципы построения материала, хотя в них уже не было трех колонок, а давался перечень комплексных тем, последовательность изложения которых соответствовала последовательности работы учителя с детьми. Установка на изучение связей между жизненными явлениями, осуществление опосредованных через содержание образования связей с окружающей жизнью, реализовалась через комплексные темы, которые включали совокупность предметов и явлений, взятых из самой жизни, из самой действительности и объединенных вокруг

¹ Пистрак М.М. Труд в школе и новые программы // Программы ГУСа и общественно-политическое воспитание. М., 1925. С. 214–215.

² Крупская Н.К. Хороший учебник политехнической школе // На путях к новой школе. 1933. №1. С. 4.

определенной идеи, из которой вытекали задания для классной и самостоятельной работы учащихся.

Анализ содержания программ по годам обучения в школе I ступени показывает, как последовательно предполагалось реализовать связь школы с жизнью через связь с жизненным опытом ребенка, окружающей его средой, а затем – и с жизнью всего общества. На первом году обучения в центре внимания находилась семья и школа, изучался наиболее близкий для ребенка труд – труд в семье и в школе, устанавливались связи школы с семьей. Одновременно дети учились читать, писать и считать.

На втором году содержание образования в школе связывается с жизнью всего населения деревни или городского квартала, в зависимости от местонахождения школы, расширяются представления ребенка о семье, ее месте в жизни микросреды, осуществляются непосредственные деловые связи школы с семьей, ведется общественно-полезная работа в микросреде.

На третьем году обучения в основе лежит изучение района, где находится деревня, или всего города. Важное место здесь занимает изучение взаимоотношений между городом и деревней, связей между ними. Общественно полезная работа осуществляется уже в пределах ближайшего окружения школы. Кроме того, организуется взаимодействие и взаимопосещение сельской и городской школы.

На четвертом году учебно-воспитательный процесс опирался на изучение материала о Союзе Советских Социалистических Республик в целом. Здесь давались картины труда и быта населения и описание природы наиболее важных производственных районов СССР, расширялись масштабы общественно полезной работы, которая приобретала более глубокий смысл в свете расширения связей. Связь общественно полезной и образовательной работы осуществлялась на основе достижений в области труда и быта других районов страны и других стран. «У детей складывается образ великой страны, охваченной новым строительством жизни. Этот образ дает детям понятие о том, что они, ставя перед собой детские задачи по строительству детской организации, кружка, кооператива, по строительству лучшей жизни в своей семье,

деревне, выполняет частицу общей задачи, взятой на себя огромным количеством людей. Эта мысль и может поддерживать в детях живые стимулы к общественной работе»¹.

Намеченные в содержании программ по годам обучения направления связи образования с жизнью носили в школе 1 ступени, в основном, краеведческий характер, т.к. изучение объектов, доступных непосредственному наблюдению и исследованию, должно было выработать у учащихся приемы самостоятельной работы, стремление к исследовательской деятельности, активность, большую внимательность, умение находить и отмечать в жизни все то, что нужно и интересно человеку.

Авторы комплексных программ единой трудовой школы опирались и на такую инновационную идею, как идея политехнизма, который понимался не как изучение нескольких ремесел, а как умение понимать сущность трудовых процессов, законов организации трудовой деятельности, условий ее успешности, умение познавать меру своих сил. Необходимо также отметить, что кроме познавательных задач перед школой ставились задачи непосредственного участия в преобразовании окружающей действительности, участия в трудовой деятельности, ведение производственной, сельскохозяйственной пропаганды и т. д. Аналогично строилось изучение обществоведения и участие в общественной жизни окружающей среды.

Кроме того, важной особенностью программ ГУСа было требование учета возрастных и индивидуальных особенностей детей, их интересов и потребностей. По образному выражению И. Смирнова, «...нужно открыть двери школы для жизни, для ассимиляции и проработки детских впечатлений, переживаний, для организации детских интересов»². В соответствии с этим требованием было осуществлено и постепенно усложняющееся содержание программ, расширение горизонтов участия детей в преобразовании окружающей жизни: на первых

¹ *Есинов Б.* Содержание и методы работы в школе I ступени // Педагогическая энциклопедия. М., 1923. Т. 2. С. 33.

² *Сильвич (Смирнов И.).* Основы комплексных программ трудовой школы // Советская производственно-трудовая школа. М., 1925. Т.2. С. 33.

этапах участие в жизни ближайшего окружения, затем – в жизни всего села, города, района и т. д.

Схемы и программы ГУСа предполагали использование различных методов обучения и воспитания: и словесного, и наглядного, и исследовательского, и трудового и др. Применение того или иного метода обуславливалось и возрастными особенностями детей, и объектом изучения, и материальным обеспечением, и оборудованием школы. Программами предусматривалось использование как коллективной, так и индивидуальной работы. Изначально ни один метод не абсолютизировался, закладывалась вариативность их использования в учебно-воспитательном процессе, главной задачей которого было рациональное, обдуманное использование таких методов, которые дают наибольшую возможность осуществления связей с окружающей жизнью и способствуют максимальному проявлению активности детей.

Постепенно программы наполняются конкретным учебным материалом, в них уточняются и разрабатываются методы учебно-воспитательной работы. Так, уже в программах 1924 г. и методических записках к ним дается перечисление навыков и формальных знаний, необходимых для усвоения. Задачу подлинного трудового воспитания предполагалось решать не только в ходе изучения труда и жизни людей, но и в процессе активного участия детей в труде и общественной жизни. Большое внимание уделялось не только разработке содержания образования, но и методической стороне деятельности школы. На первое место были поставлены методы, которые дают больше всего возможностей проявиться активности и самостоятельности детей, развивают их инициативу и умение самостоятельно работать (активно-трудовой, исследовательский, лабораторий, экскурсионный и т. д.). «Значение метода в трудовой школе, – указывалось в программах (1924 г.) – не только в том, чтобы дать учителю наиболее совершенное орудие в сообщении знаний, но, главным образом, в том, чтобы научить ученику, как приобрести знания, как их добывать, как исследовать предмет или явление, как извлекать правила и выводы, делать их самому и добытые знания и навыки применять к жизни»¹.

¹ Новые программы единой трудовой школы первой ступени. I, II, III и IV годы обучения. М.: ГИЗ, 1924. С. 15.

К 1927 основная работа по созданию программ была завершена. В этой их редакции были детально прописано содержание образования, перечислены общеобразовательные знания, умения и навыки и варианты непосредственного участия в общественно-полезной работе, направленной на преобразование, улучшение окружающей жизни, содержание программ и методы обучения стали более приспособлены к возрастным особенностям ребенка. Устранены встречавшиеся в предыдущих выпусках программ искусственные увязки в расположении учебного материала, слишком сложные формы изложения комплексов и т. д. Кроме определения обязательного минимума учебного материала в программах приводился и перечень общественно полезной работы, в которой должны принимать участие школьники. Вместе с тем, в программах указывалось на все еще существующий в практике недостаток, который заключался в том, что идея комплексности часто воспринималась лишь внешне, «с проблемы вскрытия связей между самими явлениями действительности внимание было перенесено на проблему связей или между учебными предметами, или связей между комплексами и навыками»¹.

До 1931 года программы школ I ступени остаются комплексными, в них дается перечень тем для изучения по годам и примерный перечень общественно полезных работ, предполагавший участие ребят в социалистическом строительстве, а также контрольный минимум общеобразовательных навыков.

2. Проблемы реализации комплексных программ

Проверка на практике инновационных идей программ, их дальнейшее развитие и конкретизация осуществлялись в опытных учреждениях Народного комиссариата просвещения (Наркомпроса), таких как школа-коммуна Наркомпроса (М.М.Пиетрак), Первая опытная станция по народному образованию (С.Т.Шацкий) и др. В этих учреждениях лучшие педагоги того времени закладывались основы будущей школы, обучали учителей массовой школы новым методам работы.

¹ Программы и методические записки единой трудовой школы. Вып. первый. Городские и сельские школы I ступени. М.–Л.: ГИЗ, 1927. С. 11.

Однако при реализации программ ГУСа в массовой педагогической практике встречалось немало сложностей. Учителя порой посвящали изучению таких комплексов как «Колодезь» или «Береза» несколько месяцев, искусственно связывая подобные этим темы с окружающей жизнью, немало трудностей встречало и соединение комплексного метода с необходимостью овладения учащимися навыками чтения, письма и счета. Создатели программ, не считавшие свою работу раз и навсегда завершенной, сверяли правильность теоретических положений с возможностями их реализации на практике и вносили в программы необходимые изменения, способствующие улучшению качества обучения и воспитания.

Увлечение общественно полезной работой на практике приводило порой к снижению общего уровня образования, несмотря на то, что в редакциях программ 1924, 1925, 1926 гг. был включен перечень необходимых знаний, умений и навыков. Впоследствии И.К. Крупская, оценивая работу по комплексным программам, подвергая их серьезному анализу, напишет: «Что у нас плохого в комплексности? В комплексности основная мысль была верна – надо брать предметы в их связях и опосредованиях. Но было плохо то, что брали не те связи, которые существуют в жизни, а искусственные. Связывали, например, 1 Мая, праздник рабочих, с распусканьем цветов и с тем, что в сельском хозяйстве происходит. Какие-то ужасно искусственные, противоестественные устанавливали связи! Тут сказывалось то, что все мы плохо владели диалектикой, и поэтому естественные связи были подчинены искусственным. Вместо того чтобы лучше ориентировать ребенка-учащегося, искаженная комплексность дезориентировала его. В этом была вся беда. Но никто не отрицает необходимость брать явления в их реальных связях и опосредованиях»¹.

В связи со сложностями, возникавшими в процессе их реализации, новые программы вызвали неоднозначную оценку педагогов. Высказывались даже резко критические замечания по поводу содержания программ. «Очень может быть, что все работники просвещения срежутся на

¹ Крупская И.К. Хороший учебник политехнической школе // На путях к новой школе. 1933. № 1. С. 26.

государственной программе... Она не только не может уложиться в мозгах учеников, но мало найдется таких преподавателей, которые бы полностью данную программу усвоили для себя. От этой программы веет слишком большим энциклопедизмом. Научно-педагогическая секция подошла к ученикам и преподавателям с большой верой в их силы. Но вера – это одно, а факты – другое»¹. По поводу содержания новых программ и методов работы школы по ним проходили острые дискуссии, в результате которых решались те или иные спорные вопросы.

Очевидно, что для работы по таким принципиально новым программам в школе учитель должен быть широко образован, владеть различными методами организации деятельности детей. После трех лет работы по новым программам продолжали звучать пессимистические отклики по поводу использования их в массовой школе. "Высокой теоретической ценности, стройности и принципиальной выдержанности программ никто не отрицает... Весь вопрос в том, насколько они пригодны как основное руководство для рядового учителя, насколько они облегчают учителю трудную повседневную работу, применимы ли эти программы в массовой школе». Указывались и конкретные трудности реализации их на практике. «На местах еще не везде наблюдается понимание сущности комплексной системы, вследствие чего прорабатываются такие узкие комплексы, как «самовар», «парта», «береза» и т. п. Или в проработке комплекса нагромождается такое обширное содержание, без соразмерности частей, что проработка таких комплексов длится месяцами, и основные программы ГУСа остаются не проработанными»².

Несмотря на то, что в программах ГУСа в ходе дальнейшей доработки сохранились основные инновационные идеи, в частности, все направления связи обучения и воспитания с жизнью, на практике многие из них не находили воплощения и постепенно задачи школы сводились только к обучению и школа вновь превращалась в школу учебы. Анализируя причины трудностей и неудач в реализации программы, в

¹ Чудинов Д. Кризис социального воспитания и материалистические основы педагогики // Сибирский педагогический журнал. 1924. №1. С. 27.

² Автухов И.Г. Как прорабатывать учительству программы ГУСа для школ первой ступени. С предисловием М.С. Эпштейна. М.: Работник просвещения, 1926. С. 10.

своих воспоминаниях П.П. Блонский писал: «Проведение в жизнь гусовских программ находилось в руках аппарата Соцвоса. А между тем на местах получалось неладное. Под предлогом приспособления программ к местным условиям их искажали. То же делали под предлогом «расшифрования» их содержания, невероятно раздували свыше всяких детских сил это «расшифрование» их содержания. По существу это был комплекс трех учебных предметов – природоведения, трудоведения и обществоведения. Но развели настоящую схоластику по поводу «колонок». Шло постепенное ухудшение гусовских программ в сторону старой школы, если не по содержанию, то по методам. Труд выпадал. Комплексы сказывались «сидячими», и дело ограничивалось «разговорами в классе» и школа постепенно становилась школой чтения, письма и счета, притом скверно изучаемых, а комплексы, т.е. темы реального содержания, лишь «проходились», и никто не интересовался, как они «проходились», как изучались и усваивались»¹. Невозможность целостной реализации всех идей, заложенных в программах ГУСа, была связана в первую очередь со слабой материальной базой школ и недостаточной квалификацией массового учительства.

К началу 30-х годов перед школой все чаще ставились не свои собственные ей задачи. В период насильственной коллективизации, осуществлявшейся в нашей стране, предпринимается попытка привлечь школу к этому процессу, что на практике приводит не к связи с жизнью, а к противостоянию школы и жизни. Так в 1930 году, когда коллективизация была объявлена основной задачей в стране, это находит отражение и в школьных программах. Участие в коллективизации деревни становится одной из основных задач школ. «Быстрота развивающейся коллективизации деревни требует коренного изменения методов работы сельской школы. Отходя от собирания сведений и пассивного наблюдения окружающей жизни, школа должна стать в ряды активных строителей социализма: молодая, бурлящая струя деятельности учащейся молодежи должна направить свой поток на колесо советской стройки»².

¹ Блонский П.П. Мои воспоминания. М.: Педагогика, 1971. С. 17.

² Коллективизация с/х и программы ГУСа. М.–Л., 1930. С. 6.

Проблемы коллективизации были включены в содержание образования городской и сельской школы. «Прежде всего, городская школа должна усвоить сущность нашей политики в деревне и понять, что путь коллективизации сельского хозяйства есть единственно правильный путь, избавляющий огромную массу крестьянства от нищеты, от эксплуатации кулаком. В старших классах особенно четко нужно выявить неправильность правого уклона, пытающегося затушевать классовую борьбу в деревне... Задача педагога – дать учащимся четкое представление о ходе коллективизации, разъяснить трудности строительства социализма в деревне и вооружить учащихся умением бороться с теорией правых уклонистов о вращении кулака в социализм и с проявлением деятельности классовых врагов в деревне». Затем в порядке общественно полезной работы учащиеся помогают осуществлению коллективизации в подшефной деревне, пропагандируют передовые агротехнические приемы обработки земли, ведут антиалкогольную и антирелигиозную пропаганду и т. д. Другими словами, школа становилась исполнительницей всех политических установок советской власти.

Меняющаяся политика государства приводит к изменению стратегических установок в отношении школы и образования. Вышедшие в 1931 и 1932 года постановления ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» и «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» содержали непосредственные указания к пересмотру программ и методов школьной работы. Рекомендовалось переработать программы для начальной и средней школы таким образом, чтобы обеспечить действительное, прочное и систематическое усвоение детьми основ наук, знание фактов и навыков правильной речи, письма, математических упражнений и пр.

Инновационные процессы были прекращены указаниями сверху. Программы были вновь возвращены к предметному принципу. В частности, труд был выделен в учебный предмет и не имел уже того системообразующего значения, которое придавалось ему программами ГУСа. Стремление преодолеть присущий школьной практике 20-х годов недостаток систематических знаний у школьников привело к полному отказу от непосредственного участия школы в жизни микросреды, ограничению

опосредованных через содержание образования связей с экономической, социально-политической, культурной жизнью общества. Основной формой организации учебно-воспитательного процесса в школе стал урок по строго определенному расписанию. Связи с жизнью ограничивались демонстрацией опытов и экскурсиями на завод, в музей, в поле, в лес и т. д.

В результате принятых административных мер по пересмотру основных подходов к формированию содержания образования, методов и форм обучения и воспитания в советской школе инновационные процессы были надолго остановлены, и школа вновь вернулась к традиционному образу «школы учебы».

Оценивая принятые правительством в отношении школы меры, необходимо отметить, что к их принятию были и объективные причины.

3. «Теория отмирания школы».

Предпосылки возврата к традициям «школы учебы»

В рамках инновационных процессов уже в первые годы советской власти широкое распространение получила так называемая «теория отмирания школы» (В.П. Познер, М.В. Крупенина, В.Н. Шульгин и др.). Наибольшего расцвета и влияния она достигает к концу 20-х годов.

Сторонники этой теории считали, что школа в социалистическом обществе не может оставаться только образовательным учебным заведением и существовать достаточно автономно в окружающей ее среде, школа должна слиться с жизнью. Отказываясь от целенаправленного педагогического процесса, они утверждали, что ребенка воспитывает сама жизнь, и поэтому в новых социальных условиях школа как особое образовательное учреждение отмирает.

Еще в первые годы строительства новой школы представители этого направления (Гринько Г., Познер В.М., Полянский Н., Ряппо Я.Л., и др.), критически относившиеся ко всему прошлому, прикрываясь революционными лозунгами, практически предлагали ликвидировать школу, растворить ее в «бурном потоке революционной жизни». По их мнению, школа – это атрибут старого общества, и ее нужно уничтожить. Взамен предлагалось создавать «свободные детские ассоциации», «трудовые коммуны» и т. п. Тем самым они наносили школе и

воспитанию значительный вред, отрицая всякое организованное обучение и воспитание, отдавая подрастающее поколение на волю стихии, уничтожая старую школу, растворив воспитание в жизни.

Выступая на II Всероссийском съезде учителей-интернационалистов с речью о новой школе и ее строительстве, Полянский Н. говорил о том, что создать новую школу, связанную с жизнью, – это означает «выбросить самое понятие школы и самое понятие учителя и поставить вопрос об организации общественной жизни молодежи..., необходимо выбросить и три устоя старой школы: институт класса, институт урока и институт предмета», если же останется хоть один из них, то новой школе не быть¹. Развивая эту идею, он предлагал создать дом теоретической и прикладной физики, дом биологии, дом социологии, дом психологии и т. д. «Новый педагог уже не будет сидеть в этих сереньких классах за партами, а скажет: сегодня я работаю со школьниками, не преподаю и даже не читаю школьникам, – это тоже старый термин, а именно работаю вместе с ними. Работаю по такому-то вопросу, а этот вопрос относится к физике, значит, мне нужно войти в физический дом». И когда новые институты будут созданы, то «работа пойдет по самому лучшему педагогическому принципу – «кто во что горазд»².

Эти идеи получили свое дальнейшее развитие в 20-е годы в соответствии с изменявшимися социально-историческими условиями и уровнем развития педагогической науки, но суть понимания сущности образования в рамках этой «инновационной» теории оставалась прежней.

Основная задача школы была в общем виде сформулирована В.Н.Шульгиным в 1923 году и затем получила дальнейшее развитие: «Освобождение ребенка из-под власти учителя, введение его в строительство и изучение широкой общественно-трудовой жизни не только страны, но и мира через комсомол и его организации. Это же требование воспитать борца и строителя говорит о том, что мы должны центром нашего внимания сделать труд, как предмет изучения, труд как

¹ ГАРФ. Ф. 2306, оп. 4, д. 378, л. 4.

² Там же. С. 10–13.

метод, труд как основу нашей жизни, ибо изучая труд, мы сможем легко проследить шаг за шагом историю человеческой жизни»¹.

Изучение современности должно происходить непосредственно в труде совместно со взрослыми, т.к., по его мнению, в книгах описан вчерашний день, а производство, труд меняются каждый день, и оперативно изучить современность можно только в совместном со взрослыми труде на фабрике, заводе, в колхозе и т. д. «Если книга есть сконцентрированная мысль о человечестве, но она издается в 7-8 изданиях без переработки, а фабрика постоянно видоизменяется. Она вся в процессе Она вся в движении. Она легче всего связывается с миром труда. Вот почему нам необходимо ввести этот труд»².

Задачу строительства нового общества может выполнить только поколение, выросшее в новых условиях, непосредственно участвующее в строительстве этого общества. М. В. Крупенина, говоря о целях воспитания, отмечала: «Мы должны поставить наших пионеров в такие условия, при которых они могли бы быть действительно строителям новых форм жизни, должны в них сейчас же воспитать целый ряд навыков, которые обеспечили бы им возможность более правильной линии поведения в отношении переустройства в форме быта, в форме хозяйства»³. Стремление воспитать новое поколение в процессе непосредственного участия в окружающей жизни порой приводило сторонников «теории отмирания школы» к неадекватным поставленным целям, способам решения проблемы.

Так, например, в соответствии с задачами образования они приходят к отрицанию систематического, научно обоснованного содержания образования, отдавая предпочтение выполнению задач сегодняшнего дня в совместном со взрослыми труде, осуществляя, таким образом, непосредственную связь воспитания с окружающей жизнью, полагая, что жизнь сама поставит необходимые вопросы перед детьми.

¹ Шульгин В. Н. О целях школы // На путях к новой школе. 1923. № 5. С. 15–16.

² Там же.

³ Крупенина М. В. Основы социального воспитания // Вопросы пролетарской педагогики. М., 1925. С. 50.

Представители данного подхода для решения рассматриваемой проблемы предлагали «создать» вместо старой школы учебы школу-производство, где основа – разнообразнейший труд (общественно-политический, производственный), где огромная самодеятельность в получении знаний, где есть единство, плановость воздействия»¹. Аналогично для сельской местности – школа-совхоз или школа-колхоз. Исходя из положения о том, что ребенок, главным образом, воспитывается не в стенах школы, а воспитывает его среда, уклад жизни, работа окружающих, они приходят к выводу о том, что школа как особое воспитательно-образовательное учреждение не нужна, достаточно педагогизировать среду, производство, сельское хозяйство, и дети будут учиться и воспитываться в процессе работы так же, как и взрослые, чередуя виды труда, переходя из одного производства в другое, от работы на фабрике к работе в поле; ребенок будет знакомиться с основами производства, приобретать нужные знания и навыки.

Наиболее полное отражение такое понимание сущности новой школы нашло в работах В.Н. Шульгина «К вопросу о системе народного образования», «О целях школы» и др. Начать работу по созданию новой системы воспитания, отвечающей требованиям принципа, он предлагает с разрушения старой школы учебы. «Школа – производство – первый удар по старой системе. Но не единственный. В деревне... в районах сплошной коллективизации стихийно возникли и продолжают расти колхозные университеты»².

В системе образования, созданной В.Н. Шульгиным, нет четко разработанного содержания образования, школьников учат все и всему, что сегодня оказывается нужным. «Надо научить прекрасно работать всех. Теперь не может быть в коммунах, колхозах специалиста, который в то же время не был бы учителем... Обязан учить. Иного выхода нет. Мы должны готовить кадры из тех, кто работает... на основе

¹ Шульгин В. Н. К вопросу о системе народного образования // Педагогика переходной эпохи / Под ред. В.Н. Шульгина. М., 1930. С. 23.

² Шульгин В.Н. К вопросу о системе народного образования. С. 9.

работы, в связи с ней. Это основное в школе-предприятии»¹. Аналогично организован педагогический процесс и в колхозном университете. Продолжая фантазировать, он представляет воспитание в социалистическом городе как постоянное участие в труде и жизни этого города. Дети – маленькие «рабочие», «крестьяне», «политические деятели», «общественные работники» и т. п. Это для них основное, и не игра, не забава это, а труд, Поэтому они и «ученые», впрочем, как все. Все учатся в социалистическом городе... Все учатся работая. Здесь нет принципиальной разницы. И неверно думать, что ребята должны больше «учиться», а взрослые «работать». Неверно это, так как лучший способ учебы – работа»². Обучение продолжается затем по радио и в кино, в клубе, на выставке и т. д.

Такая позиция В.Н. Шульгина вызывала у педагогов-марксистов критическое отношение. А.В.Луначарский видел ошибочность его позиции в требовании слить жизнь и работу детей и взрослых, в отказе учитывать возрастные и индивидуальные особенности личности ребенка: «Гов. Шульгин совершенно не уделяет внимания детям дошкольного возраста, так как до чрезвычайности занят тем, чтобы подтянуть ребенка к взрослому. Он говорит: «Ребенок учится на нормальном труде как член профсоюза; надо подвести ребенка ко взрослому». Некоторые приходят в ужас от того, что есть люди, которые предлагают «вернуть ребенку его детство». А, по-моему, ужаснее то, что дети слишком быстро становятся взрослыми. Я не предлагаю, конечно, «не говорить детям о политике», я только утверждаю, что есть разница между жизненными процессами взрослых и детей»³.

Отвечая на критику о том, что представители «теории отмирания школы» не учитывают возрастных особенностей ребенка, его интересов, М.В. Крупенина и В.Н. Шульгин в книге «В борьбе за марксистскую педагогику» утверждают, что дети так же, как и взрослые, учатся на своем практическом опыте, только «размеры эти миниатюрные, ближе, проще, да и опыта у ребят меньше. Вот это и надо учитывать, вот

¹ Шульгин В.Н. К вопросу о системе народного образования. С. 12.

² Там же. С. 19.

³ Спорные вопросы марксистской педагогики: стенограмма. М.,1930. С. 81.

на это надлежит делать поправку. И только...»¹, т.е. отрицают иной подход к детям и иные методики в работе с детьми. Сторонники «теории отмирания школы» ничем не ограничивают участие детей в жизни взрослых и считают необходимым строить воспитание только на основе практического опыта детей, «их фактического участия в строительстве и борьбе – это и значит строить школу согласно интересам ребенка»².

Подобные представления о путях создания новой школы носили явно прожектерский характер, отвлекали учителей массовой школы от целенаправленной работы, дезориентировали их. В своих воспоминаниях П.П. Блонский дает им следующую оценку: «В.Н.Шульгин настаивал, что школа должна работать по «методу проектов», причем «проект» должен быть единым для всей школы, для всех возрастов, например, состоять в участии школы в осуществлении промфинплана правительства для всей страны на данный год. Я слышал, как он в восторге публично говорил, что, придя в одну школу, он почти не увидел в ней учеников, так как они разошлись кто куда помогать проводить промфинплан. Невежество свивало себе гнездо в школе...»³.

Так же однозначно, как и вопрос о содержании воспитания и образования, в рамках «теории отмирания школы» решается вопрос и о методах воспитания и обучения, когда единственно приемлемым для советской школы объявляется то метод проектов, то метод соцсоревнования и ударничества.

Особенно широкое распространение и поддержку «теория отмирания школы» имела в конце 20-х – 1930 году. Так, например, в журнале «На путях к новой школе» появляется множество статей, освещающих теорию и практику работы по методу проектов, предложения об организации бесшкольной работы школы и т. д.

В этих статьях выдвигались требования включить школу в выполнение промфинплана, строительство народнохозяйственных объек-

¹ Крупенина М.В., Шульгин В.Н. В борьбе за марксистскую педагогику. М., 1929. С. 30.

² Там же. С. 30.

³ Блонский П.П. Мои воспоминания. М.: Педагогика, 1971. С. 173.

тов и т. д. Другими словами, школа должна была перестроить свою работу так, чтобы слиться с производством, стать его неотъемлемой частью. «Участие в классовой борьбе в рядах пролетариата и участие в интенсивном социалистическом строительстве требуют от школы перехода: а) от класса-группы к рабочим группам, от класса комнаты для уроков – к мастерской, к рабочей комнате; б) от сидячих педагогическо-дидактических комплексов к хозяйственно-политическим организуемым моментам, с выделением в этом новом комплексе стержневых трудовых тем, которые должны быть темами участия в социалистическом строительстве; в) от «развернутых бесед» (словесных методов) – к методу проектов, где в основу кладется труд (как принцип) и самостоятельное исследование»¹.

Необходимо отметить, что метод проектов, способствовавший проявлению активности, самостоятельности детей, находит в конце 20-х годов широкую поддержку у педагогов. В это время на заседаниях научно-педагогической секции обсуждается проблема перехода преподавания на метод проектов. Т. Левитан, выступая с докладом «Организация работы по методу проектов в советской школе», говорила: «Методы работы в школе периода социалистического строительства должны способствовать активному участию учащихся в классовой борьбе и социалистическом строительстве. Наиболее отвечающим этой задаче является метод проектов... Под методом проектов мы понимаем такую организацию воспитательной работы, когда соединяется обучение с производительным трудом и общественно полезной работой учащихся путем планового участия школы в классовой борьбе и социалистическом строительстве»². Связь образования с жизнью понимается сторонниками «теории отмирания школы» буквально: содержание проектов сливается с задачами, стоящими перед обществом, о чем свидетельствует содержание предполагаемых проектов: «Наладим правильный уход за скотом в нашем колхозе и добьемся увеличения удоиности коров. Разведем сою. Заложим силосную яму в колхозе, внесем

¹ Марков В. О социалистической реконструкции школы // На путях к новой школе. 1930. № 1. С. 41.

² ГАРФ. Ф. 298, оп.1, д. 44, л. 33.

свою долю участия в разрешение кормового вопроса. Улучшим содержание скота в колхозе. Радиофицируем клуб рабочих. Организуем постоянное культурное обслуживание рабочих нашего завода, нашей фабрики в помощь промфинплану. Поможем проведению кампании по выборам советов в нашем избирательном округе, добьемся 100% явки избирателей. Поможем выполнению и перевыполнению контрольных цифр по хлебозаготовкам в нашей деревне и т. д.»¹. Такое широкое включение общественно полезной деятельности в содержание работы школы приводило к снижению внимания к собственно образовательным задачам школы, систематические научные знания подменялись фрагментарными сведениями о своей деревне или соседнем заводе.

На этом же заседании П.П. Блонский предостерегает от необоснованного метода проектов, напоминая, что подобная абсолютизация в предыдущие годы лабораторным методом не дала желаемых результатов, «потому что на практике довольно часто это превращалось в книжно-учебный метод задавания уроков без предварительных объяснений малодетельным учителем при пассивных учениках. И вот, слушая, как говорят с таким увлечением о методе проектов, невольно боишься, чтобы и с методом проектов не случилось что-либо подобное, что иногда случалось с таким хорошим методом, как лабораторный метод...»².

Другие представители этого направления приходили к выводу, что единственно возможным методом воспитания в советской школе является метод социалистического соревнования, т.к. методы коммунистического воспитания школы не могут принципиально отличаться от методов, которыми пользуется ленинизм в подготовке масс к революционной борьбе³. Поддерживая идею такого переноса методов организации работы взрослых в школьное воспитание, И. Свядковский в работе «Методологические основы марксистско-ленинской педагогики» писал, что мало «перенести метод соцсоревнования в школы, – необходимо понять, что все коммунистическое воспитание в целом перестраивается на основе социалистического соревнования... Школа, заключая договор на

¹ ГАРФ. Ф. 298, оп.1, д. 44, л. 37.

² Там же. Л. 152.

³ *Ионов В.Н., Вальтер А.Г., Зеленко В.А. Учебник педагогики. М., 1931. С. 163.*

соцсоревнование с мастерской, с цехом, совхозом, колхозом, приобретает в качестве своих воспитателей и эту мастерскую, и этот цех, и совхоз, и колхоз. С другой стороны, ребяташки первой ступени ярко и отчетливо выступают в качестве воспитателей своих воспитателей – рабочих мастерских, цеха, совхоза и т. д. Пионер, заключивший соцсоревнование со своим отцом, ярко, отчетливо, оформленно выступает в качестве воспитателя его»¹. Учащиеся должны были заключить договоры на соцсоревнование между собой, с братьями и сестрами, родителями, рабочими соседней фабрики или завода и бороться за выполнение этих договоров. Именно таким образом эти педагоги предполагали связать образование с жизнью, организовать взаимодействие и взаимовлияние школы и окружающей среды.

Мысль о незначительной роли школы в воспитании, о ее слиянии с жизнью приводит сторонников «теории отмирания школы» к выводу о ненужности стабильных учебников, в которых якобы фиксируется информация вчерашнего дня. «Стандартизованный учебник, на составление которого потрачено было столько сил и времени, отстает от жизни, он не удовлетворяет запросов учащихся. Уже делаются попытки от учебника-книги перейти к учебнику-журналу»². Оперативную же информацию, необходимые знания о современности могут дать «учебники в газете. Именно в газете. Учебник по радио. Учебник-кино... От школы, где проводят пять-шесть часов, к новой своеобразной школе движется жизнь. А она и есть кино, газета, библиотека, радио и работа, строительство и борьба... Все больше будут стираться грани школы и жизни. В процессе работы будут учиться. И учиться будут, работая»³.

О широком распространении идеи о создании, в частности, краевой газеты-учебника свидетельствуют материалы Государственного архива

¹ Свадковский И. Методологические основы марксистско-ленинской педагогики. М., 1931. С. 94.

² Крупенина М.В. К вопросу о системе народного образования в индустриальных районах // Педагогика переходной эпохи. М., 1930. С. 29.

³ Крупенина М.В., Шульгин В.Н. Б борьбе за марксистскую педагогику. М., 1929. С. 25.

Российской Федерации¹. Такой учебник должен был обеспечить учащихся оперативной информацией о происходящих в окружающей жизни событиях, кроме того, связать учебный материал с национальными, историческими, культурными особенностями края. «Центральное место в краевой газете-учебнике должно занимать освещение вопросов, связанных с изучением производительных сил края, его природных богатств, сельского хозяйства, промышленности, быта и других текущих проблем краестроительства»². Увлечение такого рода учебниками приводило к отсутствию систематичности в обучении и воспитании, преобладанию стихийности в педагогическом процессе, отсутствию единства в подходах к содержанию воспитания в различных регионах страны.

Широкое распространение идей «теории отмирания школы» не только не способствовало созданию новой школы, но и привело к уничтожению всех инновационных процессов в сфере образования, так как на деле приводило к разрушению школы, смешению понятий «школа» и «жизнь», «воспитание» и «жизнь».

Таким образом, анализ инновационных процессов 20-х годов XX века показывает, что стремление руководителей образования и педагогов создать новую школу, связанную с жизнью ребенка, с окружающей его средой, создающей условия для проявления познавательной и социальной активности, потерпела неудачу по целому ряду причин. К таким причинам можно отнести меняющиеся политические установки, экономическое и финансовое обеспечение инноваций. Не меньшую роль сыграли и собственно педагогические факторы, такие как научное, а еще в большей степени детальное методическое обеспечение новых программ, система подготовки учительства к переходу на них. Немаловажную роль сыграл и популизм в решении проблем образования, проявившийся в деятельности сторонников «теории отмирания школы».

¹ ГАРФ. Ф. 298, оп. 1, д. 44.

² Там же. Л. 22.

ГЛАВА 2. ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРЕДМЕТА «РУЧНОЙ ТРУД» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ 1900–1910 ГГ.

Парадигмальные изменения, произошедшие в педагогике и школе начала XX века, часто характеризуются как смена «школы учебы» «школой труда». Труд противопоставляется «книжному» обучению, педагоги-теоретики всего мира фактически одновременно приходят к идее «педагогике действия». Третье десятилетие XX века отечественная школа встречает уже как «Трудовая школа»; идеи труда, и ручного, обслуживающего, и сельскохозяйственного, и индустриального, пронизывают всю концепцию молодой советской школы. С трудом, трудовой деятельностью связывается и воспитание коллективизма, и формирование нравственных качеств, и укрепление физического здоровья, и интеллектуальное развитие.

Эти общеизвестные факты до некоторой степени «размывают» вопрос о введении труда в общеобразовательную школу в качестве отдельного предмета. Более того, идея всеобщего, всеохватного труда в Трудовой школе степени ставит под вопрос необходимость отдельно выделенных часов для обучения ручному труду, необходимость формирования конкретного содержания образования в данной предметной сфере. Это противоречие не является специфическим по отношению только к труду: идеи комплексности, интеграции – ключевые инновационные идеи молодой советской педагогики – в значительной степени вообще отрицали определенное, жестко заданное предметное содержание. Но по отношению к труду ситуация выглядит самой парадоксальной даже в глазах историка педагогики: в Трудовой школе собственно труда-то и не было.

Данное противоречие в сопоставлении с громадными успехами трудового воспитания в опыте А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого, В.Н. Сороки-Росинского требует обращения к теории и практике обучения ручному труду в 1900-е – 1910-е годы в предреволюционной России с целью ответа на вопрос: что такое был труд как учебный предмет? Был ли он элементом заскорузлой и отмирающей «школы учебы» (и потому логично оказался на свалке истории после революции 1917 года) или был инновационным звеном в предреволюционной русской школе, послужив

основанием для своего разрастания в «Школу труда» как целостную педагогическую систему? Еще одна вероятность, очень доказательная и, вероятно, наиболее близкая исторической истине – это то, что ручной труд был инновационным элементом достаточно инновационной и плодотворно развивавшейся модели русской школы, формировавшейся в 1910-е годы в диалоге с западными тенденциями развития образования и обещающей значительные успехи в ходе своего реформирования.

1. Введение ручного труда в русскую школу конца XIX – начала XX вв. как внедрение зарубежного опыта

Еще в 1884 году был издан «Проект общего нормального плана промышленного образования в России», в котором рекомендовалось изучать зарубежный опыт и на его основе вводить ручной труд в русскую школу. Система ручного труда, на которую можно было ориентироваться, была создана шведским педагогом Отто Саломоном. И на рубеже XIX – XX веков Карл Юрьевич Цируль издал книгу «Ручной труд в общеобразовательной школе», где, ссылаясь на Отто Саломона, привел критерии отбора видов ручного труда для общеобразовательной школы. В системе, которую формировал К.Ю. Цируль, не шла речь о перспективах трудовой школы и вообще о кардинальном реформировании. Ручной труд скромно определялся как «систематические практические занятия в школьной мастерской, состоящие по преимуществу в начальной обработке... материалов»¹. Все классификации, сам принцип построения системы были основаны на последовательности материалов и приемов их обработки, а также на объеме учебного времени, необходимого для первоначального, учебного освоения этих приемов. Подражательность труда К.Ю. Цируля видна в репродуцировании таблицы, в которой Отто Саломоном были систематизированы педагогико-ориентированные вопросы, относящиеся к оценке того или иного вида ручного труда. Виды работ, которые исследовались на предмет их воспитательных и развивающих возможностей в общеобразовательной школе, у К.Ю. Цируля таковы:

1. Кузнечная

¹ Цируль К.Ю. Ручной труд в общеобразовательной школе. СПб., 1894. С. 7–8.

2. Холодная обработка металла
3. Корзиночная
4. Выпиловка
5. Переплетная
6. Картонажная
7. Столярная
8. Токарная по дереву
9. Резная по дереву.

По отношению к этим видам ручного труда была сделана попытка выявить и систематизировать возможные общеобразовательные, развивающие, воспитательные результаты.

Переводной характер таблицы обусловил терминологические и даже собственно языковые неточности в вопросах, однако, поскольку все вопросы носят не утилитарный характер выявления направленности собственно трудовой, предпрофессиональной подготовки, а воспитательный, общепедагогический смысл, приведем их в той последовательности, в которой они были сформулированы.

1. Допускает ли чистоту и опрятность?
2. Отвечает ли физическим силам и способностям детей?
3. Содействует ли до известной степени эстетическому развитию?
4. Укрепляет ли и развивает ли физические силы?
5. Содействует ли равномерному физическому развитию?
6. Имеет ли способность к методическому расположению?
7. Интересует ли детей?
8. Дает ли практически полезные результаты?
9. Дает ли общий ручной навык?
10. Содействует ли порядку и точности?¹

Как видим, в самой постановке вопросов имеется терминологическая неопределенность. Например, не так легко понять, в чем разница между равномерным физическим развитием и укреплением и развитием физических сил (вероятно, в вопросе о физических силах имеется в виду развитие конкретных групп мышц, элементов моторики).

¹ Цируль К.Ю. Указ. соч. С.84.

Ответы на эти вопросы были основаны на собственных представлениях О. Саломона и его последователя К.Ю. Цируля о значимости и особенностях организации того или иного вида труда, а также (в высокой степени) на опыте шведских школ.

Инновационным в этой попытке адаптации шведской системы ручного труда к русской школе является, в основном, сам процесс внедрения нового предмета, новых видов деятельности в школьную действительность. На основании собственных представлений о школьном труде, а также опыта шведских школ, для ручного труда были отобраны столярные, картонажные и слесарные работы. Исследователи истории ручного труда традиционно критикуют систему К.Ю. Цируля за подражательность (калькообразное заимствование европейской методики никак нельзя признать инновационным) и за субъективизм в оценке педагогических возможностей различных видов труда. Например, И.В. Бугаевич в кандидатской диссертации «Ручной труд в средних общеобразовательных школах России конца XIX – начала XX вв.», защищенной еще в 1959 году, задает следующие вопросы: «Почему, например, выпилковка не интересует учащихся, когда опыт говорил обратное, почему переплетная работа недоступна, почему работа по металлу не эстетична и т. д. и т. п.»¹. Очевидно, что, помимо всего прочего, на данном этапе (и у данного автора) даже не ставился вопрос о культуросообразности, учете национальных традиций при выборе конкретных видов ручного труда.

2. Ручной труд и реформа школы

А вот проблема возрастосообразности различных видов ручного труда по отношению к общеобразовательной школе была поставлена уже в рассматриваемый нами период, в начале XX века. Врач Тенишевского училища в Петербурге В. В. Гориневский, который принимал участие в работе по реформированию средней школы в 1915–1916 гг., рассматривал различные виды ручного труда с точки зрения их соответствия физическому и психическому развитию детей определенных

¹ Бугаевич И.В. Ручной труд в средних общеобразовательных школах России конца XIX – начала XX вв.: дис. ... канд. пед. наук. М., 1959. 423 с.

возрастов. Так, в возрасте 6–9 лет дети должны были выполнять простейшие работы из шнурков, прутиков, бумаги, картона и пр. В 9–12 лет, в школьном возрасте, дети уже должны были ясно ставить перед собой цель, намечать пути ее осуществления, критически относиться к результатам и процессу своей работы. В этом возрасте должны были осуществляться планомерные занятия (курсы) по бумаге и картону. В отрочестве (12–15 лет) эти же цели реализовывались на более сложных, требующих больших физических усилий работах по дереву и металлу (имелась конкретизация: 12–13 лет – работы по дереву, 14–15 лет – по металлу). В юношеском возрасте имело место изготовление учебных пособий и приборов для разных предметов (планомерная работа по обучению конкретным техникам ручного труда уже не велась). На последний момент нужно обратить особое внимание: здесь ручной труд очевидно «выходит за рамки» своей внутрипредметности и становится средством активного обучения разным предметам, говоря современным языком, приобретает метапредметный характер. Этот факт уже несомненно нужно признать инновационным, причем не только по отношению к отечественной педагогической мысли, но и в мировом масштабе. Как видим, работа со шнурками, прутиками, бумагой вводилась в педагогическую практику В.В. Гориневским параллельно (в одно время) со становлением и первоначальной пропагандой метода М. Монтессори, но имела значение не «объекта кунсткамеры», отдельного педагогического эксперимента, а элемента грандиозной педагогической реформы государственного масштаба. Аргументами всех педагогов 1900–1910 годов в пользу выбора бумаги, картона, дерева и металла как основных материалов для обработки была опора на окружающую жизнь, на эмпирический опыт и интересы ребенка, на его естественное знакомство с окружающими предметами.

Важнейшей инновационной идеей, определившей развитие научной педагогики и школы на много десятилетий вперед, стало разграничение понятий, целей, задач, содержания ремесла и труда в общеобразовательных школах. Еще Первый съезд по техническому и профессиональному образованию (1889–1890 гг.) поставил на первое место не

ремесленное образование и даже не профориентацию, а приспособление приемов обработки материалов к целям общеобразовательной школы¹. Ручной труд решал общепедагогические задачи; соответственно, его содержание, основанное на ремесленных приемах обработки материалов, полностью пересматривалось: объем, последовательность работ становилась совершенно иной; задача производства товара (материальных ценностей), свойственная ремесленной подготовке, уходила на второй план.

В начале XX века основным видом ручного труда оказалась работа по дереву. Даже сам термин «ручной труд» долгое время ассоциировался с обработкой древесины. Хотя первоначальные попытки введения ручного труда были преимущественно заимствованием европейского опыта, к началу XX века работы по дереву уже значительно «обрусели»: из программ были исключены шведские бытовые вещи, введены предметы русского бытового обихода; добавилась любимая на Руси плоская резьба; кроме этого, К.Ю. Цируль ввел начальные токарные работы, окраску и полировку.

Новаторским шагом было введение курсов ручного труда в Петербургском учительском институте. Таких курсов было несколько: для младшего, среднего и старшего возрастов городских школ по дереву и металлу, специальный курс для сельских школ по дереву. В 1900 году К.Ю. Цирулем был издан «Начальный курс ручного труда по дереву», предназначенный для младшего и среднего возрастов (9–13 лет). В этот курс входило 58 номеров-моделей, причем под одним номером могло фигурировать два-три изделия, похожих по процессу изготовления, но различных по назначению (например, № 1 – колышек для цветка и № 1-а – ручка для кисточки). Предполагалась возможность выбора предмета, который захочет изготовить ученик.

Последовательность хода работы была подробно изложена в методическом пособии, что позволяло преподавать ручной труд учителям, не имевшим специальной инженерно-технической подготовки.

¹ Труды Первого съезда русских деятелей по техническому и профессиональному образованию в России. Вып. 3. СПб., 1890. С. 96.

Все параметры изделия были также заложены в методических рекомендациях. Приведем пример.

« № 1. Колышек для цветка, конический. Березовый. Длина 40 см, наибольшая толщина 1 см.

а) отпилить широкой лучковой пилой с мелкими зубьями от березовой доски в $\frac{3}{4}$ дюйма толщины кусок длиной 42 см и топориком отколоть квадратный брусок;

б) Ножом выстругать на колене одну сторону бруска под кромку линейки, а другую, смежную с ней, под прямым углом.

в) Параллельно верному ребру на выструганных гранях провести карандашом две линии, отступая от него по 1,1 см. Ножом до этих линий выстругать брусок квадратной формы.

г) На выструганных сторонах (гранях) параллельно долевым ребрам провести карандашом линии, отступая от краев на расстоянии, равном немного менее $\frac{1}{3}$ ширины. Ножом срезать ребра, чтобы получился брусок 8-гранной формы.

д) Ножом придать бруску сначала круглую (цилиндрическую) форму и затем, отступая постепенно от одного конца, – форму заостренную (коническую) при толщине концов в 1 см и 4 мм.

е) Мелким драчевым (плоским) напильником выровнять и выправить форму колышка. Толстой конец на расстоянии 4 см заострить ножом с четырех сторон; отмерить по метру 40 см длины и заострить также и тонкий конец на расстоянии 4 мм»¹.

В этих методических рекомендациях можно найти и недостатки, связанные со смешанностью и непоследовательностью освоения приемов обработки (поперечное пиление, расколка топориком, строгание ножом под линейку, строгание под угольник, снятие фасок), но можно и увидеть прообраз проектной деятельности, в которой целостность получаемого результата и интеграционность «покрывают» некоторую недостаточность систематических умений и навыков (это общеизвестное свойство школьной проектной деятельности).

¹ Цируль К.Ю. Начальный курс ручного труда (по дереву). СПб., 1900.

В последующих исследованиях методика К.Ю. Цируля была подвергнута критике за механическое копирование и жесткую регламентацию (точность до 1 мм; необходимость последовательного выполнения всех пятидесяти восьми изделий). Однако сам факт введения ручного труда в различные типы учебных заведений, возможность выбора изделия из нескольких предложенных и, наконец, смешение разных приемов обработки нужно оценить именно как инновацию в российском образовании: ручной труд явно приобретал черты школьного предмета, а «книжная школа», «школа учебы» начинала вбирать в себя инновационные характеристики «школы труда».

Одним из первых критиков системы К.Ю. Цируля был Г.К. Соломин, преподаватель ручного труда в двух петербургских коммерческих училищах. Уже в послереволюционном 1925 году он так оценивал систему К.Ю. Цируля: «Это система натаскивания, а не свободного, творческого изучения предмета, естественно, порождала элементарность, узость понятия и рутину в самостоятельной практике»¹. Понятно, что с позиций советской педагогики 1920-х годов последовательность и системность часто ставились в один ряд с консерватизмом и отсутствием творческого начала. При этом понятие «ремесленничество» приобретало вообще-то не свойственный ему негативный оттенок. На наш взгляд, вклад К.Ю. Цируля в развитие школьного труда нужно оценивать совершенно иначе; он намного выше, чем представляется в советских интерпретациях, перешедших и в современные историко-педагогические оценки. Методические пособия К.Ю. Цируля были разработаны и для сельских школ, и для начальных школ с четырехгодичным курсом обучения, и для средних учебных заведений, для училищ, и, наконец, для учительских семинарий и институтов. Уже в одном этом перечислении видна очевидная организационная система, свидетельствующая о том, что идея необходимости ручного труда не просто декларировалась демократически настроенными педагогами, а именно внедрялась в массовую школу. Сам же принцип движения от одного изделия к другому, который затем был заменен операционно-предмет-

¹ Соломин Г.К. Организация физического труда в школе. М.–Л., 1925. С. 78.

ным принципом, никогда не мог быть полностью изжитым из школьного ручного труда. Он свидетельствует не о рутинности, а как раз об инновационности подходов К.Ю. Цируля: отрабатывались не ремесленные навыки, а способность выполнить с начала до конца работу, изначально требующую применения совершенно различных средств и приемов (в этом было развивающее значение труда).

Программа К.Ю. Цируля широко применялась в кадетских корпусах; в государственных гимназиях и реальных училищах труд был предметом по выбору (принадлежал к необязательным дисциплинам). И сам факт наличия элективных курсов, и принадлежность к ним ручного труда тоже можно рассматривать в русле развития педагогической инноватики, поскольку добровольный выбор учащимися отдельных предметов повышал мотивацию к учению, расширял кругозор, позволял осуществлять межпредметные связи. В кадетских корпусах с 1901 года применялась несколько измененная программа, в которой рекомендовалось изготавливать вещи, применяемые в жизни кадетов. Кроме этого, программа знакомила со всеми основными инструментами по деревообработке и отвечала задачам военного воспитания. Кадеты изготавливали указки, линейки, треугольники, вешалки для мундира, станки для сушки негативов, копировальные рамки. В старших классах (четвертый – седьмой) кадеты уже изготавливали простую походную мебель: складные стулья, столы. Подготовка и переподготовка педагогов для кадетских корпусов, а также модификация самой программы ручного труда велась на временных летних курсах офицеров-воспитателей. Работа кадетов носила творческий характер. «Так, например, при проверке преподавания ручного труда в трех московских кадетских корпусах с 1910 г. инспектирующий доносил, что работа, в основном, ведется по новой программе, но имеются отступления творческого характера у отдельных кадетов, выразившиеся в изготовлении внепрограммных предметов. От работающих по программе не требовалась абсолютная точность размеров. Отмечался появившийся значительный интерес у кадетов к занятиям ручным трудом. Старшие кадеты изготавливали сложные изделия (шкафчики) аккуратно и пра-

вильно»¹. Как видим, система преподавания ручного труда активно развивалась, изменялась, адаптировалась по отношению к различным типам учебных заведений, что доказывает ее жизнеспособность.

Первые шаги развития ручного труда в отечественных общеобразовательных школах в теоретико-педагогическом плане были связаны с дискуссией о степени самостоятельности учащихся в выборе изделий для изготовления и о принципе систематизации в самой программе. Так, уже в самом начале XX века в кадетских корпусах некоторые педагоги противопоставляли системе моделей систему прогрессивного расположения упражнений в приемах работы². Кадетские корпуса, работавшие по вещевым программам, поставили вопрос о взаимоотношении этих программ с операционно-предметными. «Если комиссия настаивает на различии перечня необходимых и полезных навыков от программ или перечня образцов, то она исходит из взгляда, что программа навыков может дать преподавателю общую руководящую идею в преподавании ручного труда, что имеет главное значение для правильной постановки ручного труда. Выработка же программы или серии образцов может дать преподавателю только пособие в преподавании, но никак не ограничить или стеснить его занятия в выборе тех или других поделок»³. Как видим, российская школа начала XX века активно продвигалась к идеям самостоятельности, самодеятельности учащихся, к осознанию ими практической значимости своего учебного труда.

В некоторых гимназиях ручной труд, будучи предметом, выбираемым добровольно, был организован таким образом, что большинство учащихся выполняли только отдельные вещи (например, в московской гимназии им. И. и А. Медведниковых). Интересно (и смешно), как перекликаются реалии гимназий начала прошлого века с сегодняшним днем. В этой гимназии один или несколько учащихся (энтузиастов трудового обучения) выполняли программу по труду в целом специально

¹ Командировка полковника Казанского в московские и другие кадетские корпуса // РГИА. Ф. 5. Оп. 46/18. Д. 63.

² Бугаевич И.В. Ручной труд в средних общеобразовательных школах России конца XIX – начала XX вв. : дис. ... канд. пед. наук. М., 1959. С. 182.

³ Сведения о количестве кадетов, занимавшихся ручным трудом // РГИА. Ф.5., оп. 37, д. 83.

для международной выставки по устройству и оборудованию школы 1912 года¹. А остальные программу в целом не проходили. Понятно, что такая организация была ближе к кружковой работе, нежели к преподаванию учебного предмета (что тоже вполне можно рассматривать как элемент инновационности: в XX веке одной из тенденций развития образования была связь учебной и внеучебной деятельности, столь актуальная и в наши дни).

Заимствование европейской (шведской) системы обучения ручному труду, хотя и находилось вполне в русле инновационных тенденций и XIX, и XX веков, все же вызывало справедливую критику со стороны русских педагогов, пытавшихся систематизировать содержание нового школьного предмета – ручного труда – на иных началах. К началу XX века член постоянной комиссии по техническому образованию Русского технического общества Н. Столпянский выделил основные приемы столярной деревообработки и расположил их по степени трудности: пиление, строгание, резанье и сверление. Он сравнивал выделение этих приемов с разложением слов на звуки при обучении грамоты. Первая программа, построенная на новых началах, демонстрировалась на выставке III съезда по техническому и профессиональному образованию в Петербурге (1903 год). Программа была составлена петербургским педагогом, заведующим учебной столярной мастерской Н.А. Куренковым. Н.А. Куренков, помимо заведования мастерской, преподавал ручной труд на курсах руководительниц физических упражнений и игр под руководством П.Ф. Лесгафта, был учителем ручного труда в двух частных средних школах в Петербурге (в Коммерческом училище Шидловской и в Реальном училище Кузьминой). За программу по ручному труду автор был награжден медалью министерства финансов: «За целесообразно составленные учебные программы столярно-токарных работ по дереву для обучения частных лиц, учащихся и учащихся»². Инновационная значимость

¹ Недачин В. П. и др. Краткий очерк внешнего устройства и постановки учебно-воспитательной части Московской гимназии им. И. и А. Медведниковых в связи с участием ее на международной выставке «Устройство и оборудование школы». М., 1912. С. 118.

² Дело III съезда по техническому и профессиональному образованию // Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 90, д. 269, л. 61.

данной программы подтверждается, в частности, тем, что П.Ф. Лесгафт высоко оценил ее с позиций потенциала физического развития детей и включил во вторую часть второго издания книги «Руководство по физическому образованию детей школьного возраста» (1909). Петр Францевич писал: «Курс ручного труда по дереву состоит в постепенном и последовательном ознакомлении занимающихся с главнейшими приемами столярного ремесла и наиболее встречающимися в оном соединениями частей дерева. Практическим применением к делу усвоенных уже приемов могут служить несложные и небольшие вещи, которые предлагаются для выполнения тотчас после пройденных приемов»¹.

Программа Н.А. Куренкова состояла из 18 номеров, каждому из которых соответствовал прием. Под каждым номером шло наименование приема, перечень инструментов для работы, с 4 номера – вещи-изделия. Приемы располагались в строгой последовательности: пиление по прямым, строгание, сверление, пиление по кривым, соединение прямым шипом, строгание квадратного бруска... Учащиеся имели возможность выбора конкретной вещи, которую можно сделать на основании того или иного приема. Например, под № 12 шло упражнение в отбирании фальца. Инструмент – зензубель. Вещи: складной табурет, пяльцы, рамка для картин с углами накрест, складной пюпитр.

Новаторская программа Н.А. Куренкова не была широко применена в средней школе. Освоение основных операций столярного ремесла могло быть осуществлено только в старших классах (все приемы, даже первые, были слишком трудными для младших школьников). По отношению к данной программе мы видим судьбу многих инновационных начинаний: будучи реализованными талантливыми высокопрофессиональными педагогами в их собственном педагогическом опыте, они не находили себе широкого применения.

¹ *Лесгафт П.В.* Руководство по физическому образованию детей школьного возраста // *Лесгафт П.Ф.* Собр. соч. В 5 т. Т. 2. Ч. 2. М.: Физкультура и спорт, 1952. С. 341.

Тем не менее, программа Н.А. Куренкова занимает важное место в истории становления ручного труда как предмета общеобразовательной школы, ибо по сути она оказалась программой нового типа – операционно-предметной.

Следующей, еще более удачной инновацией была программа Тенишевского училища в Санкт-Петербурге, созданная Георгием Константиновичем Соломиным. Г.К. Соломин дифференцировал и уточнил содержание приема ручного труда. Это, по Соломину:

1. Рабочая поза (положение тела работающего ученика).

2. Изображение элементов самого приема (сюда можно отнести: закрепление материала, хватку инструмента, рабочее движение – направление приложенной силы, контроль за правильностью работы и т. д.).

3. Время пользования одним приемом для учащегося.

Инновационный дух Тенишевского училища, явное влияние концепции новых школ, «педагогике делания» включало деятельность Г.К. Соломина в общую новаторскую педагогическую систему. Эта инновационность по-разному оценивалась учениками. Справедливости ради, приведем здесь отрывок из воспоминаний одного из самых знаменитых выпускников Тенишевского училища – Осипа Мандельштама, более чем критично относившегося к лабораторным методам, к наглядности, экспериментам и «деланию» в школе: «Наглядные методы заключались в жесткой и ненужной вивисекции, выкачивании воздуха из стеклянного колпака, чтобы задохнулась на спинке бедная мышь, в мученьи лягушек, в научном кипячении воды, с описанием этого процесса, и в плавке стеклянных палочек на газовых горелках. От тяжелого, приторного запаха газа в лабораториях болела голова, но настоящим адом для большинства неловких, не слишком здоровых и нервических детей был ручной труд. К концу дня, отяжелев от уроков, насыщенных разговорами и демонстрациями, мы задыхались среди стружек и опилок, не умея перепилить доску. Пила завертывалась, рубанок кривил, стамеска ударяла по пальцам; ничего не выходило. Инструктор возился с двумя-тремя ловкими

мальчиками, остальные проклинали ручной труд»¹. Ради все той же справедливости даже издатели книги О.Э. Мандельштама приводят ссылку на мнение другого выпускника Тенишевского училища: «Иную характеристику дает Е. М. Крепс: «В субботу последним уроком был ручной труд – столярное дело. И тут все было организовано умно. Никакого принуждения. Ты устал, тебя не интересует столярное дело – сиди и не мешай другим. Но большинство, и я в том числе, любили ручной труд...»².

Мы приводит эти альтернативные суждения не случайно: анализируя инновационное движение, которое повело русскую школу к доминанте трудового, естественнонаучного начала, мы далеки от оценки этого движения как единственно возможного. Но само свидетельство инновационности, несомненно, звучит и в оценке Осипа Эмильевича Мандельштама, и в оценке его оппонента – Евгения Михайловича Крепса, будущего академика, Героя Социалистического Труда, ученого-физиолога (понятно, что последнего мучение мышей и лягушек смущало не так, как будущего поэта).

В Тенишевском училище ручной труд преподавался 2 часа в неделю в 1, 2 и 3 классах. В программе были перечислены постепенно вводимые инструменты с указанием производимых ими приемов и изделия по отдельным приемам. Большинство изготавливаемых изделий Г.К. Соломин старался связывать с учебными интересами детей. Изготавливались также предметы для игр (пропеллер, лапта), вещи бытового характера (полочки, шкафчики).

Приемы работы по программе К.Г. Соломина располагались в следующем порядке:

1. Приемы закрепления материала на верстаке.
2. Приемы снятия размеров с готовых вещей и перенесение их на материал (приемы первоначальной разметки).
3. Первоначальные работы ножом.
4. Окончательная отделка изделия – зачистка, шлифовка и пр.

¹ Мандельштам О.Э. Шум времени // Сочинения: в 2-х т. Т. 2. Проза / сост. и подгот. текста С. Аверинцева и П. Нерлера. М.: Худож. лит., 1990. С. 24.

² Там же.

Данная система приемов дает представление о последовательности изготовления цельного предмета от разметки материала до отделки изделия. Работа ножом давала начальные понятия и навыки для последующих видов работы при помощи специальных инструментов:

1. Поперечное пиление ножовкой в направляющем приспособлении.
2. Стругание кромок и торцов фуганком тоже в направляющем приспособлении.
3. Сверление коловоротом.
4. Вертикальное продольное пиление американской ножовкой.
5. Стругание плоскостей рубанком между гребенками на верстаке.
6. Пиленье продольное лучковой пилой.

Приведенный перечень приемов проходил в первом классе. Изучение приемов было распределено по времени; внутри каждого приема шло постепенное усложнение. Например, прием пиления разбивался сначала на три упражнения. Пиление начиналось с поперечного (самого доступного, при этом материал укреплялся на специальном приспособлении – донце). Затем следовало продольное пиление при горизонтальном положении материала (на скамейке, материал прижимался коленом). Наконец, шло пиление продольное при вертикальном закреплении заготовки в верстаке. Как видим, вместе с усложнением самого приема пиления шло усложнение закрепления материала (на донце, на скамье коленом, в тисках) и усложнение в инструментах (от ножовок разной длины до лучковой пилы).

Программа Г.К. Соломина принципиально не была направлена на формирование ремесленных навыков и их узком понимании. Автор писал: «...в средней общеобразовательной школе, и в нашем училище в особенности, не может быть и речи о какой-либо подготовке к мастерству»¹. Новаторским шагом Г.К. Соломина было и отнесение ручного труда к младшему школьному возрасту (9–13 лет). К программе передового Тенишевского училища были близки программы по ручному труду Лесного, Выборгского Первого и Пятого товариществ преподавателей, ряда других коммерческих училищ Петербурга. Конечно, эти

¹ Справочная книжка Тенишевского училища. Пг., 1915. С. 236.

педагогические опыты носили единичный характер. Работы по этим программам представлялись на выставках (например, на выставке, организованной в целях пропаганды ручного труда на курсах учителей средних школ при Петербургском университете в 1907 году), при этом в качестве достоинства подчеркивались свобода выбора учащихся, отсутствие требований точности и чистоты в отделке, реализация общевоспитательных задач. Возрасту учащихся соответствовало изготовление предметов-игрушек: ружей, сабель, «мухи», луков и стрел, мишеней, змеев, лодочек. Как видим, предмет «ручной труд» постепенно приобретал все более очевидные очертания общеобразовательного: были созданы программы для разных школьных возрастов, учтены возрастные особенности детей.

3. Включение ручного труда в процесс обучения младших школьников

Формирование предмета «ручной труд» и, особенно, постепенное «опускание» его по возрастной лестнице к все более младшему возрасту, естественно переводило внимание педагогов с деревообработки на работу с более податливыми материалами: картоном и бумагой. Работа с бумагой и картоном, столь естественная для труда в общеобразовательной школе XX века, была в его начале нововведением.

Одним из первых достоинств программы, основанной на работе с бумагой и картоном, приводит известный педагог А.Ф. Гартвиг: «Основная мысль этой программы ясна: от квадрата к кругу, от куба к цилиндру и додекаэдру, от двух измерений к трем измерениям, от простого к сложному. Ту же мысль вы увидите в любой программе по ручному труду, если он представляет отдельный предмет, возьмете ли вы работы по дереву или металлу»¹. Работы по картонажу применялись в Лесном коммерческом училище Петербурга. Программа была рассчитана на учащихся первого класса (один урок в неделю). Работы шли в следующем порядке:

1. Наклейка картинок на картон.

¹ Гартвиг А. Ф. Ручной труд как метод обучения в семье и школе. М., 1912. С. 5.

2. Изготовление коробочки для минералов.
3. Изготовление кубического вершка.
4. Изготовление пирамиды.
5. Изготовление шестигранной тарелочки.
6. Изготовление записной книжки.
7. Изготовление папки для тетрадей.
8. Изготовление комнатного телефона.
9. Изготовление пенала.

Если рассматривать последовательность этих работ с позиции освоения приемов обработки бумаги и картона, то получается следующая система.

1. Приемы обрезания бумаги и картона по прямым линиям и под прямым углом, наклеивание бумаги на картон.

2. Приемы разметки по прямым, вырезание углов, надрезание картона, сгибание под прямым углом и закрепление этих углов оклеиванием.

3. Разметка шести сторон кубического вершка, сгибание картона и оклеивание этих сторон плюс предыдущие приемы.

4. Разметка сторон пирамиды, соединение плоскостей под острыми углами.

5. Сложная разметка секторов и соединение их под тупыми углами.

В первых пяти работах ясно видны межпредметные связи, прежде всего, с геометрией. При этом последовательность освоения геометрических фигур явно не совпадает с той, которая предполагается в геометрии, и имеет место значительное опережение, достигаемое в практической, предметной, проектной деятельности.

В остальных изделиях идет усложнение по составным частям изделий и по приемам их изготовления. Появляются элементы переплетных работ, затрагиваются эмпирические основы акустики (телефон).

В реальной педагогической практике оказалось, что выполнить все эти работы за один первый класс чаще всего невозможно: большинство учащихся сделало от 4 до 6 работ¹. Кстати, в этой дифференциации (учащиеся очевидно работали в индивидуальном темпе: кто-то

¹ Ежегодник Санкт-Петербургского восьмиклассного коммерческого училища в Лесном. Ч. 2. СПб., 1908. С. 126.

сделал все работы, кто-то – часть) тоже видно движение к характерной для педагогики XX века инновационной технологии индивидуализированного обучения (типа Дальтон-плана).

Инновационное развитие нового школьного предмета «Ручной труд» повлекло за собой включение в урок элементов игры, изготовление игрушек.

Например, программа по ручному труду пригготовительного и первого классов Выборгского коммерческого училища в Петербурге на 1909–1910 учебный год включала такие работы:

Пригготовительный класс:

1. Выстроить сообща дом из оклеенных спичечных коробок.
2. Построить деревню из картонных домиков с деревьями, заборами, лужами и пр.
3. Построить квартиру в несколько комнат с меблировкой.

Первый класс:

1. Сделать коробки из картона для будущих работ.
2. Изготовить пособия по арифметике – меры длины: аршин, сажень и др.
3. Построить город из картона по масштабу 1 саж. = 1 дюйму.
4. Построить модель своего класса с мебелью по масштабу 1 аршин = 1 вершку¹.

От «классической» проектной деятельности, сочетающей в себе практическую работу и игру, основанной на построении плана, проекта, включающей и математические, и эстетические задачи, эта работа отличалась лишь своей заданностью, спланированностью. План будущей работы заранее вывешивался в классе для ознакомления детей с ее содержанием.

Как видим, сам объем и содержание работ были выстроены возрастосообразно: в пригготовительном классе для постройки использовались спичечные коробки, что снимало необходимость выполнять подготовительные работы и давало возможность быстро получить и увидеть результат. В первом классе дети переходили к изготовлению

¹ Протокол заседания комиссии по ручному труду. 16 февраля 1909 года // РГИА. Ф. 324, д. 20, л. 20.

«строительного материала»: изготавливали коробки и меры длины, а затем строили деревню и город по указанному масштабу.

Нужно оценить не только индивидуальный рост учащихся при выполнении этого вида работы, но и развитие их коммуникативных способностей, формирования умения работать в группе. В описанной работе мы видим очевидный прообраз современных проектов по технологии, изобразительному искусству. Почти в таком виде использовал подобные задания уже в последней трети XX века автор программы по изобразительному искусству Б.М. Неменский; и сегодня их в усложненном или (гораздо чаще) в упрощенном виде применяют в различных образовательных учреждениях: и в ДОУ, и в школе.

Характерны и показательны трудности, возникшие при организации описанного вида работ: у детей возникали коммуникативные затруднения (педагоги той поры называли их организационными, но описывали именно как трудности организации совместной работы). Некоторым детям не нравилось выполнять свою часть работы, им казалось, что у соседей работа более интересная. Дети нередко «перебежали» из одной группы в другую. Данные затруднения показывают, что дети не были приучены к групповым формам работы, что подтверждает инновационный характер задач и содержания деятельности по предмету «Ручной труд» в Выборгском училище.

В связи с дальнейшим развитием идеи трудового обучения (в частности, реализации связи обучения с производительным трудом) нужно упомянуть и о судьбе такого вида ручного труда, как работы по металлу. Этот вид работ не получил широкого распространения в русских школах дореволюционного периода. Даже в новаторских «Материалах по реформе средней школы» указывалось, что дороговизна и неопрятность этого вида труда мешали его распространению в средних школах. Кроме того, металлообработка, естественно, могла вводиться только в средних и (в основном) в старших классах. Но в рассматриваемый период труд преподавался преимущественно в младших и отчасти в средних классах.

Работа по металлу в большинстве школ была связана с изготовлением мелких деталей для деревянных изделий: крючков, задвижек, петель, ручек.

Затронута была и такая линия инновационного развития идеи трудового обучения, как получение экономического эффекта от изготовленных изделий. В целом идея ручного труда в русских дореволюционных школах чрезвычайно «альтруистична»: видно, что в ручной труд только вкладывали средства, не думая получить никакой «прибыли» от работы учащихся. Но есть примеры и торговли изделиями. Так, в Первой Виленской гимназии под руководством учителя ученики изготавливали и продавали разные бытовые изделия и даже изготавливали сложные станки¹.

Новаторский учебный предмет вызвал к жизни и инновационное движение в сфере оценивания результатов учебной деятельности. На примерах различных школ можно проследить, как дело оценивания двигалось от обычной пятибалльной системы к развернутым мотивированным индивидуализированным оценкам и затем к безотметочной системе и к системе самооценки своего изделия. Так, в Коммерческом училище четвертого товарищества преподавателей в Санкт-Петербурге в таблицу учащемуся выставлялась отметка по пятибалльной системе. В упоминавшемся уже Тенишевском училище давались индивидуализированные описательные оценки, например:

«Ученик N. Удовлетворительно. Работает с обычным прилежанием и довольно успешно справляется с работой.

Ученик NN. Довольно удовлетворительно. Усердно и добросовестно работает, но недостаточно ловок и самостоятелен в работе.

Ученик Y. Не вполне удовлетворительно. Небрежен и непостоянен в работе, много замышляет, но мало выполняет»².

Во многих частных и общественных школах официальных отметок вообще не выставлялась (кстати, не только по труду; и в связи с этим считать безотметочную систему исключительно продуктом последней трети XX века, гуманистической педагогики Шалвы Алексан-

¹ *Серебряков М.* По вопросу о постановке ручного труда в средней общеобразовательной школе. Вильно, 1910.

² Отзывы учителей об успехах учащихся Тенишевского училища в Петрограде. 2015 г. // РГИА. Ф. 176, д. 335, л. 12.

дровича Амонашвили далеко не совсем корректно). Были примеры, когда для стимулирования работы учащихся устраивались выставки, для которых отбирались лучшие образцы изделий. Неоднозначно решался вопрос о том, нужно ли отдавать изготовленный предмет в собственность учащегося. В Лесном коммерческом училище каждое изделие поступало в собственность ученика, но он должен был представить его на годичный акт. В некоторых казенных средних школах изделия не выдавались (они поступали в собственность школы, это было связано с материальными соображениями). В ряде частных и общественных школ была заведена такая система: выдача готового изделия на руки обуславливалась хорошим качеством вещи. Некачественные, испорченные или наполовину испорченные учеником вещи не выдавались изготовителю-неудачнику. Это, безусловно, тоже было педагогической оценкой труда, служило стимулом для хорошей работы. Выдача изделия учащемуся очевидно свидетельствует и о том, что в «положительном» случае в оценивающую деятельность включались родители, а в «отрицательном» их внимание старались не привлекать.

4. Междисциплинарные связи, реализуемые в процессе ручного труда

Уже в школах 1910-х годов мы видим примеры практических занятий, которые нельзя назвать ручным трудом в узком смысле этого слова. По сути они являлись междисциплинарными проектами. Так, учащиеся младших классов в коммерческих училищах (педагоги Ю.И. Фаусек, О.В. Полетаева и др.) изготавливали из бумаги, картона, прутьев, коробочек, ниток, лоскутков, ваты, стекла, проволоки и др. подручных материалов разнообразные изделия и целые сооружения, иллюстрируя рассказ учителя или осуществляя собственный проект (правда, он тогда так не назывался). В результате осваивалось содержание родного языка, природоведения, арифметики, географии... Эти уроки назывались уже не «ручным трудом», а «предметными уроками». Ю.И. Фаусек выделяла три элемента или этапа этих работ:

- 1) Ознакомление с предметами через наблюдение.
- 2) Беседа об этих предметах.

3) Воспроизведение формы и цвета через ручной труд¹.

Эти междисциплинарные занятия служили основанием для последующей предметной дифференциации в четыре сферы:

- 1) обучение родному языку,
- 2) занятия природоведением,
- 3) обучение рисованию и лепке,
- 4) ручной труд.

Таким образом, ручной труд во многом выступил основой для создания такой формы организации учебной деятельности, как учебно-лабораторные занятия. На этих занятиях дети, по мысли педагогов-новаторов начала XX века, имели дело с веществом (материей) в широком понимании. Методика, технология проведения этих занятий формировалась уже вовсе не только в рамках содержания ручного труда. Ручные работы включаются в природоведение², естествознание³. Практические занятия по физике, химии также старались связывать с элементами ручного труда. Постоянно обсуждалась мысль о том, что изготовление приборов и пособий для практических занятий по всем этим предметным сферам нужно как-то включать в жизнь детей. На самих лабораторных работах времени на такое изготовление не было. Однако идея связи ручного труда со всеми естественнонаучными дисциплинами, изготовление измерительных приборов и приборов для проведения экспериментов постоянно поднималась педагогической общественностью.

Как видим, ручной труд как предмет дореволюционной общеобразовательной школы вообрал в себя и «предсказал» почти все инновации трудовой школы XX века: обширные межпредметные связи, педагогику «делания» и метод проектов, обучение в индивидуальном темпе, организацию групповых работ с внутренним распределением обязанностей и с возможностями «перемещаться» от группы к группе, элементы самокупаемости школьного труда. Поиски в области организации оценивающей деятельности; потребность в отказе от казенной

¹ Фаусек Ю.И. Бумажное царство. Спб., 1912. С. 2.

² Райков Б. Е. Методика практических занятий по природоведению. Пг., 1915.

³ Половцев В. В. Основы общей методики естествознания. М., 1914.

отметочной системы и переход к само- и взаимооценке – тоже несомненная инновация, связанная с введением предмета «ручной труд» в общеобразовательные школы.

На основании этих обобщений можно сделать вполне определенный вывод: предреволюционная школа во многом предвосхитила инновационное развитие педагогики XX века, формирование концепции «Единой трудовой школы», и противопоставление тенденций развития трудового обучения и воспитания в 1910-е и 1920-е годы XX века вряд ли можно считать обоснованным. Кроме того, можно выстроить исторические «арки» между ручным трудом начала XX века и развитием педагогической технологии междисциплинарной проектной деятельности начала XXI века.

ГЛАВА 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА В РОССИИ XIX – НАЧАЛА XX ВВ. В АСПЕКТЕ КРОССКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА: ОБЩЕЕ И МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

«Способности даны каждому: одного природа одарила музыкальным слухом, другого – склонностью к изучению наук, третьему дала руку мастера, четвертому – глаз художника, а кому-то даровала только доброе сердце, готовое бескорыстно служить людям...»

Л.Н. Толстой

1. Кросскультурный диалог в отечественной педагогике конца XIX – начала XX вв.

Становление отечественной педагогики неразрывно связано с именами многих выдающихся деятелей России XIX – начала XX века, посвятивших свою жизнь поиску новых путей в деле воспитания и просвещения и опиравшихся при этом на достижения западноевропейской культуры. Это К.Д. Ушинский, педагог-теоретик, которого смело можно назвать выдающимся компаративистом, создатели экспериментальных частных школ С.А. Рачинский, Л.Н. Толстой, глубоко и критично изучавшие зарубежный опыт, это С.Т. Шацкий – создатель первого в России

сетлемента. Философские основания кросскультурного диалога можно найти в трудах А.С. Хомякова, И. В. Киреевского, В. Ф. Одоевского, В. Г. Белинского, Н.А. Добролюбова, Л.Н. Толстого, П.Ф. Каптерева, В.М.Бехтерева, П.П. Блонского. Если рассматривать кросскультурный диалог в аспекте музыкального образования, то нужно назвать и музыковедческие труды Б.Л. Яворского, Б.В. Асафьева, В.Н. Шацкой и других ученых. Каждый из них радел за Россию, ее великое будущее, которое зависело от того, какое поколение придет на смену, какое общество сложится после всех великих потрясений. И до сего времени мы с огромным интересом обращаемся к ним, открывая для себя заново то, что порой неоправданно забывается, не используется в современной жизни, в образовании. Особый интерес представляют для нас их взгляды на европейскую культуру, образование, на то, каким образом русская культура взаимодействует с ней. Эти вопросы актуальны и в современном обществе, где происходит интенсивная интеграция западной и отечественной культуры и педагогических систем.

Исторический период конца XIX – начала XX века является особым, переломным в истории России. Он и в педагогике, как в искусстве, может быть назван «Серебряным веком». В это время происходит необычайный расцвет всех видов искусств, науки, в том числе и философии, психологии, педагогики. Объяснений этому явлению конечно много, но один из важнейших факторов – острая необходимость в создании своей Российской национальной школы, отвечающей всем запросам общества, учитывающей самобытность, особость жизненного уклада народа.

Огромное влияние на отечественную и зарубежную философско-педагогическую мысль оказала деятельность Л.Н Толстого, великого писателя, философа, педагога-теоретика, учителя. Л.Н. Толстой доказал неэффективность образования, построенного на насильственной передаче знаний, разработал теоретические и практические основы свободного обучения и воспитания, а также создал свою *теорию гуманистического воспитания*, в основе которой – учение о непрерывном нравственном самосовершенствовании человека в течение всей его жизни. Лев Николаевич Толстой раньше Дж. Дьюи стал отстаивать свободу, независимость

ребенка, самоценность его учебных и социальных интересов, и так же, как Дьюи, признавал только то образование, которое опирается на собственный опыт ученика и исходит из реальной жизни, а не только готовит его к будущей.

Предприняв заграничное путешествие по странам Западной Европы (Германия, Франция, Швейцария, Англия, Бельгия) с целью изучения состояния педагогических наук и народного образования Л.Н. Толстой посетил многие школы, которые произвели на него удручающее впечатление. Во всех школах была палочная дисциплина, применялись телесные наказания, преобладало механическое зазубривание. Так, побывав в народной школе города Киссенгена, Лев Николаевич отметил в своем дневнике 17 июля 1860 года: «Был в школе. Ужасно. Молитва за короля, побои, все наизусть, испуганные, изуродованные дети»¹. Не менее печальную картину писатель наблюдал в одном из французских приютов: «Четырехлетние дети по свистку, как солдаты, делают эволюции вокруг лавок, по команде поднимают и складывают руки и дрожащими и странными голосами поют хвалебные гимны богу и своим благодетелям...»². В английских школах все внимание было направлено на то, чтобы воспитывать детей в духе религиозности и послушания старшим и хозяевам. Знания дети приобретали дома или на улице, но только не в школе.

По мнению Л.Н. Толстого, в западноевропейской педагогике «на развитие человеческой природы во все стороны поставлены готовые неизменные формы». Эти размышления инициировала встреча с А. Дистервегом, в ходе которой Толстой сказал, что «лучшая система – не иметь никакой системы», выразив в парадоксальной форме несогласие с механистическими, рационалистическими установками в педагогике. Вернувшись в Россию, Л.Н. Толстой стал знакомиться с тем, как учат детей в начальных школах и увидел, что немецкая «метода» наглядного обучения проникла и в русскую педагогику. Среди учителей были широко распространены книги Н.А. Корфа, который «рекомендовал

¹ Вейкшан В.А. Л.Н. Толстой о воспитании и обучении. М.: Изд. Акад. пед. наук РСФСР, 1953. С. 20.

² Там же. С. 27–28.

задавать учащимся с целью их «развития», например, следующие вопросы: «В чем состоит различие между курицей и собакой? А в чем сходство между ними? В чем состоит сходство между учителем и учеником? А различие?» Учащимся, которые знали устройство дома, задавались вопросы: «Крыша вверху дома, или внизу?», «Что такое крыша?», «А стена?». По мнению Корфа, ученики должны были знать, в чем состоит действие блохи и... учителя»¹. Не менее абсурдными и нелепыми выглядят и другие вопросы: «Пересчитаешь ли ты, сколько волосьев на валенках торчит? А отчего не пересчитаешь? Назови такой предмет в нашей школе, который в ней не один. Назови такие предметы в школе, которых здесь много. Что у тебя на лице по одному? Чего у тебя на голове больше одного? Чего у тебя на голове много?

С какой целью паук выпускает паутину?»². Дети, как правило, терялись перед подобными вопросами. Такое обучение лишь отупляло школьников, вызывало у них отвращение к урокам. Критикуя немецкую «методу», Л.Н. Толстой выступал в защиту русских детей, недооценки их уровня развития. «Педагоги немецкой школы, – писал Толстой, – и не подозревают той сметливости, того настоящего жизненного развития, того отвращения от всякой фальши, той готовой насмешки над всем фальшивым, которые так присущи русскому крестьянскому мальчику...»³. Лев Николаевич был твердо убежден, что Россия не должна подражать Западу и должна отказаться от обучения и воспитания, подавляющего личность ребенка. Цель воспитания и образования, по убеждению Л.Н. Толстого, – способствовать развитию наибольшей гармонии качеств, которые ребенок несет в себе.

Яснополянская школа, в которой Л.Н. Толстой реализовывал свои педагогические идеи, явилась, своего рода, экспериментом. Толстой решительно отказался от всякой регламентации и дисциплины в школе, заимствованной из немецкой системы. По его убеждению всё в преподавании должно быть индивидуально – и учитель, и ученик, и их взаимные

¹ Вейкшан В.А. Указ. соч. С. 31.

² Там же.

³ Там же. С. 32.

отношения. В яснополянской школе дети сидели и передвигались свободно. Определённой программы преподавания не было, а главная задача учителя заключалась в том, чтобы заинтересовать класс. Занятия в школе шли успешно, их вёл сам Л.Н. Толстой при помощи нескольких постоянных учителей и нескольких случайных (из ближайших знакомых и приезжих). Школу посещало много людей, в том числе зарубежных педагогов и писателей, о ней много писали в России и за границей. О школе Л. Н. Толстого, его педагогических взглядах и деятельности были изданы работы в Болгарии, Англии, Германии, Франции и США. Философско-педагогические воззрения Л.Н. Толстого сыграли немаловажную роль в последующем развитии прогрессивного образования, как в России, так и во многих странах мира.

Не менее значительный вклад в развитие отечественной педагогической компаративистики внес Петр Федорович Каптерев – теоретик воспитания и обучения мирового уровня, крупнейший российский педагог, историк образования и отечественной педагогической мысли. Он преподавал философско-педагогические дисциплины параллельно в Санкт-Петербургской духовной семинарии и Александровском лицее. Его труды по истории педагогики как зарубежной, так и отечественной, сыграли немаловажную роль в разработке новых подходов к воспитанию и образованию, выходу на новый уровень понимания не только того, чему учить и что воспитывать, а и как учить и как воспитывать. Отношение к педагогическим заимствованиям у европейцев, особенно у немцев, Каптерев ярко обозначил в своем научном труде «История русской педагогики».

С долей иронии и даже с юмором, он описывает период полной зависимости от немецких методик, которые зачастую выглядели нелепо в русской школе. Так он пишет: «Каждый русский педагог тащил от немца, все, что ему нравилось: одного прельщала последовательность немца в обучении счету, что он начинает учить с единицы и сидит на единице две недели, а в шесть месяцев доходит до 10 (Груббе), и восхищенный русский педагог предлагал ввести этот прекрасный прием в отечественные школы и решать такие задачи: учитель, показывая ученикам один кубик, спрашивает: сколько у меня кубиков?»

Если я этот (единственный) кубик спрячу в карман, сколько кубиков будет у меня в руке?» «Другого русского искателя педагогической веры поражала необычайная наглядность немецкой методы, простиравшаяся на все без исключения, и вот, вернувшись на родину, педагог шел в класс, вооружившись, для наглядности маленькой шваброй, граблями и косой, хотя учащиеся отлично и давно были знакомы с этими вещами...» «Третий русский педагог увлекался манерой немца преподавать историю наоборот, т.е. начинать не с Адама и постепенно идти к настоящему времени, а начинать с настоящего и только в конце курса доходить до Адама и, если не встречал препятствия со стороны начальства, то благополучно и вводил эту удивительную методику.

Даже такие учителя народных школ, которые не умели грамотно писать по-русски, – а тогда и такие бывали, – и те бредили Денцшлем и Вурстом. Словом, совершалась какая-то вакханалия по части заимствования педагогических идей, методов и приемов у немцев, причем сомнения в пользу заимствованного не допускалось. Напрасно увлекавшимся педагогам говорили, что таких русских детей, которые бы в 6-9 лет не знали, что верх, что низ, что лавка, что стол, что один, что два, нет, что может быть дети готтентотов, негров и иные немецкие дети не знают этого; русские же дети, играя в бабки, считая парами и шестерами, умеют считать до 20 и правильно выражать свои мысли, – все было напрасно»¹.

Но, осуждая бездумное хватание любых, порой неподходящих метод, П.Ф. Каптерев смотрит на это явление как на естественный процесс поиска путей становления своей отечественной школы преподавания, которой еще предстояло найти свой путь. По его мнению, недооценивать обращение к немецкой педагогике нельзя, так как именно она послужила своеобразной экспериментальной базой, благодаря которой, путем проб и ошибок, русские учителя искали новые решения, набирались опыта в вопросах воспитания и образования. «В настоящее время, когда увлечение немецкой педагогией улеглось, недостатки и смешные стороны этого педагогического движения совершенно ясны и понятны. Но было бы несправедливо видеть в этом движении лишь

¹ *Каптерев П.Ф.* История русской педагогики. Издание второе. Петроград, 1915. С. 417.

недостатки и смешные стороны. Оно сослужило хорошую службу русскому просвещению и явилось трудно устранимым моментом в истории русской педагогики»¹. Далее он пишет: «Следует винить наше предшествующее педагогическое невежество, наше предшествующее скудное развитие, не заготовившее никаких запасов, не собравшее достаточно опыта и не оформившее его в стройную педагогическую теорию. Пятидесятые, сороковые, тридцатые и раннейшие годы виною того, что в шестидесятых и семидесятых годах мы набросились на немецкую педагогию. Не следует забывать и того, что увлечение немецкой педагогией быстро ознакомило нас со всеми результатами западно-европейских работ, поставило нас в курс дела. Без такого знакомства собственная педагогия развиваться не могла; пришлось бы вновь открывать Америку и ломиться в открытую дверь. На почве данных немецкой педагогики мы могли идти дальше и строить свою педагогию»².

П.Ф. Каптерев признает, что все современные приемы и методы обучения, пособия, имеют свой корень в заимствованиях у немецкой педагогики, что продвинуло школьное дело в России на новый уровень. Сравнивая старую школу с современной, ученый пишет: «Старинное продолжительное и бестолковое ученье грамоте, счету, письму исчезло и заменилось толковым и быстрым; прежняя суровая дисциплина потеряла свою прежнюю суровость и сделалась сравнительно мягкой; даже средняя школа, наименее поддавшаяся новшествам, и та испытала на себе благотворное влияние увлечения немецкой педагогией. Следовательно, последняя, как ни как, но сослужила хорошую службу русской педагогии, русскому просвещению, в настоящее время мы пожинаем более или менее зрелые плоды осмеянного движения шестидесятых годов, а потому и относиться к этому движению лишь с отрицательной стороны не имеем никакого права. Русская пословица говорит: «Не плюй в колодец, пригодится водицы напиться». Но не следует плевать и в тот колодец, из которого мы уже попили воды»³.

¹ Каптерев П.Ф. Указ. соч. С. 418.

² Там же. С. 419.

³ Там же.

С большим уважением и признанием П.Ф. Каптерев обращается к деятельности немецких педагогов, работавших в России. Ярким примером послужила деятельность барона Н.А. Корфа. «Корф явился одним из первых земских педагогов, начавшим разрабатывать вопросы начальной школы в то время, когда ими занимались еще немногие, он, путем изучения народной жизни, старался создать такую народную школу, которая отвечала бы народной нужде в образовании, была понятна и любима народу»¹. Стремление Корфа придать народной школе более практическое направление, полезное для крестьян в их нелегкой трудовой жизни, сподвигло его к созданию книги для чтения «Наш Друг», наполненной статьями утилитарного характера, различными практическими сведениями, что сделало ее более удачной для сельских детей. Оценивая деятельность немецкого педагога-просветителя Н.А. Корфа, П.Ф. Каптерев говорит: «Вообще, значение Корфа в истории русской народной школы заключается в том, что он энергично содействовал ее выработке и организации на общечеловеческих, и вместе народных началах, в то трудное и важное время, когда русская школа переживала период превращения из старой, преимущественно дьячковской, в новую, земскую, с новыми методами и строем»². Анализируя деятельность как отечественных, так и зарубежных ярких педагогов-просветителей, Каптерев в каждом из них подчеркивает то, что, несомненно помогло в деле становления русской педагогики. По его убеждению, взаимодействие русской и немецкой школы продвинуло первую на новый, более передовой уровень.

Заслуга П.Ф. Каптерева состоит, прежде всего, в том, что он в полном виде, целостно охватил педагогическое знание, включая физиологический, психологический, философский, исторический и собственно педагогический аспекты. П.Ф. Каптерев ввел новое емкое понятие – «педагогический процесс», что позволило более глубоко разрабатывать педагогические проблемы. Под педагогическим процессом он понимал единство биологического (природного, генетического) и социального (культурного, общественного) в процессе развития ребенка, что, по сути дела,

¹ Каптерев П.Ф. Указ. соч. С. 420.

² Там же. С. 427.

явилось продолжением антропологического направления в русской педагогике, начало которому было положено еще К.Д. Ушинским.

Школьные реформы конца XIX – начала XX века не только опирались на различные педагогические концепции, но и сами давали стимул к развитию многочисленных теоретических исканий. Реформаторская педагогика, несомненно, способствовала обогащению теории и совершенствованию практики воспитания, образования и обучения. Так называемое экспериментальное, самое мощное в реформаторской педагогике течение стимулировало развитие дидактики, способствовало продвижению вперед в вопросах изучения ребенка. Трудовой принцип, выдвинутый реформаторской педагогикой, оказал сильнейшее влияние на развитие школы всех европейских стран, в том числе и в России. В 20-30-е годы прогрессивные «трудовые школы» начали свое дальнейшее теоретическое развитие и практическое применение в советской системе образования (педагогические идеи С.Т. Шацкого, П.П. Блонского, Н.К. Крупской).

Один из ярких русских педагогов-экспериментаторов, Станислав Теофилович Шацкий внес много нового в создание и распространение идей социальной педагогики. Созданные им образцы педагогической работы активно усваивались и становились достоянием трудовой школы. Главную задачу школы он видел в приобщении ребенка к культурным достижениям человечества. Образование, по его утверждению, должно быть направлено на формирование человека, способного самосовершенствоваться, рационально заниматься трудовой, умственной и эстетической деятельностью, кооперировать свои усилия для достижения цели.

Благодаря настойчивости Шацкого и его друзей в 1908 году создается новое общество «Детский труд и отдых», фактически продолжающее и развивающее традиции «Сетлемента». В 1911 году в рамках общества открывается детская летняя колония «Бодрая жизнь». Здесь С. Т. Шацкий вместе с сотрудниками в опытной работе проверяет идеи связи трудовой, эстетической и умственной деятельности, взаимоотношений воспитателей и воспитанников, динамики развития детского общества. Представленные в форме монографического исследования результаты работы в колонии «Бодрая жизнь» получили высокую оценку и международное признание. Глубокое знакомство со школами

Западной Европы в 1912–1914 годах позволило Шацкому сделать вывод о том, что созданные им и его коллегами в Москве колония и клуб не уступают лучшим иностранным учебным заведениям.

Значительную роль в формировании педагогического мировоззрения Шацкого сыграл Д. Дьюи. В работах американского педагога Шацкий выделял демократизм, стремление внести в традиционный уклад новые элементы. В своем предисловии к книге Д. Дьюи «Школа и общество» Шацкий подчеркнул роль философа и педагога в разработке методологических основ педагогической науки, в привнесении в нее деятельного начала.

Познакомившийся с воспитательной системой Шацкого, Дьюи заявил, что Первая опытная станция – уникальное в мире учреждение, способное решать принципиально новые для педагогической науки задачи. Заслуга С.Т. Шацкого в том, что он одним из первых сделал предметом исследования влияние микросредовых условий на социализацию ребенка. Ему принадлежит первенство в разработке в России таких важных для педагогики проблем, как самоуправление школьников, воспитание как организация жизнедеятельности детей, лидерства в детском сообществе. В его концепции школы – центра воспитания в социальной среде – преобразовательная деятельность становится главным источником формирования когнитивной и ценностно-эмоциональной сферы ребенка. Главную задачу школы он видел в приобщении ребенка к культурным достижениям человечества. Образование, утверждал ученый, должно быть направлено на формирование человека, способного самосовершенствоваться, рационально заниматься трудовой, умственной и эстетической деятельностью, кооперировать свои усилия для достижения цели.

Шацкий выступал против широко распространенных в его время идей о первичности биологических источников развития ребенка. Для Дьюи, Холла, Торндайка «мотором» развития индивида являются заложенные природой биологические механизмы поведения человека. Шацкий же утверждал, что главным детерминирующим фактором поведения является «социальная наследственность», под которой он по-

нимал нормы, традиции, обычаи, передаваемые из поколения в поколение. «Мы не должны рассматривать ребенка самого по себе, как педологический аппарат, а должны смотреть на него как на носителя тех влияний, которые на нем обнаружили как идущие от окружающей среды»¹. Такой подход был новаторским в 20-е годы, и во многом он предопределил прорыв ученого в решении проблемы.

Созданная ученым школа принципиально отличалась от существующих за рубежом, была оригинальна по замыслу и исполнению. Это хорошо понимал сам создатель и его современники. «Идею трудовой школы мы понимаем существенно различным образом от всех идей, которые донныне распространены за границей. Мы говорим о трудовой школе не только как о школе умственного труда, не только как о школе, которая применяет физический труд как метод преподавания, которая вводит у себя мастерские разнообразного ручного труда, а как о трудовой школе, которая должна изучать трудовую деятельность людей»².

Концепция С.Т. Шацкого об использовании социализирующих факторов в учебно-воспитательном процессе была новой и оригинальной не только для России. Знакомившиеся с его работой иностранные педагоги отмечали инновационность, принципиальную новизну целей и задач. Новой была направленность педагогической деятельности на перестройку микросоциального окружения силами детей. Обращалось внимание на глубокое знание учителями и научными сотрудниками экономических, социальных и культурных факторов социализации, использование их в процессе обучения и воспитания школьников. Поражал масштаб работы станции. Ничего подобного на Западе в те годы не было. Высокий уровень владения педагогической технологией, проявлявшейся в тщательной отлаженности всех форм организации детской жизни, отмечали все без исключения зарубежные гости станции. В книге отзывов сохранилась запись делегации немецких учителей о работе станции, в которой говорилось, что по размаху деятельности, а

¹ Шацкий С. Т. Педагогические сочинения: в 4 т. Т.3. М.: Изд. Акад. пед. наук. РСФСР, 1964. С. 284.

² Там же. С. 11–12.

также по методам работы она является педагогическим исследовательским институтом громадного значения.

Дальнейшее развитие идей трудовой школы, разработку программ, внедрение их в практику стал осуществлять другой выдающийся педагог, психолог, философ Павел Петрович Блонский. С его именем связаны первые попытки перестройки педагогики и психологии на основе марксистской философии, а также первые этапы строительства советской школы. Являясь полным сторонником новой советской власти, Блонский, тем не менее, обращался в своей работе к накопленному опыту и прогрессивным взглядам своих предшественников (К.Д. Ушинского, Я.А. Коменского и других). Идеи П.П. Блонского о психическом развитии ребенка по сравнению с господствовавшими тогда взглядами ученых в Западной Европе и США (А. Гезелл, З. Фрейд, В. Штерн и др.) в большей степени удовлетворяли требованиям современной науки. Они нашли подтверждение и в дальнейших исследованиях советских психологов.

Размышляя о русской школе, о национальном воспитании, П.П. Блонский пишет: «Чем больше демократизма, общественного и бытового, тем большим единством проникается жизнь народа и культура его, тем крепче его национальная связь и тем более органической является его школа»¹. Далее, говоря о создании содержания национального воспитания, Блонский с иронией констатирует: «Определить положительное содержание национального воспитания нам, интеллигентам, опасно еще и потому, что мы наименее национальная часть нации. Что касается меня, то я прямо боюсь, что если я буду пытаться составлять план положительного содержания национального воспитания вот у себя, в кабинете, где почти все книги по педагогике иностранные, то это и выйдет, лишь моим, навеянном западно-европейской педагогикой планом, а не народным. Национальная школа создается не педагогом-теоретиком, а народом, вырабатывается не в кабинете, а в ходе живой национальной истории, когда нация дает школе и содержание и традицию, ибо без этого, конечно, может идти речь не о какой-либо

¹ Блонский П.П. О национальном воспитании // Вестник просвещения. 1915. № 4. С. 8.

прочной педагогической теории, а лишь о капризном вихре сменяющихся друг друга педагогических планов»¹. Его рассуждения подводят к главному вопросу: «что нам, ныне живущим представителям культурной России, надо делать, чтобы в будущем создалось определенное и организованное нацией национальное воспитание»².

Идея создания новой трудовой, политехнической школы в России стала практическим воплощением многих научных изысканий П.П. Блонского. Решение этого вопроса заставляло его изучать постановку школьного дела в ряде стран Западной Европы и США. Итогом такого изучения явилась его брошюра «Как организована школа в Западной Европе и Америке?», написанная в 1917 году. В ней содержатся критические замечания о немецкой и французской школе. В немецкой школе, по словам автора, царит педагогика внушения, культ кайзера и армии и ранняя профессионализация ученика. Во французской школе еще до сих пор веет дух Наполеона I. В основе обучения в ней лежат «предписания католической церкви, верность императору и установленный им порядок». В скандинавских странах Блонский отмечал хорошо организованный труд, в английских – стремление научить ученика самостоятельно работать, а американских – то и другое. «Мысль обращается к Западной Европе, – писал П.П. Блонский. – Четыре лозунга громче всего несутся оттуда: школа единая, школа общественная, школа трудовая, школа самостоятельности учителя и ученика. Мы вслушиваемся в эти слова, и они нас прельщают» «Но мы, – заявлял он далее, – должны быть все же осторожными: в этих словах порой звучат фальшивые нотки»³.

Последнее относится, в первую очередь, к пониманию единой школы. Под единой школой П.П. Блонский понимал бесплатную школу, как для имущих, так и для неимущих. В Западной Европе и Америке такой единой школы не существовало. Там было две школы: одна – для буржуазии, другая – для трудящихся масс. Для последних, по его мне-

¹ Блонский П.П. О национальном воспитании. С.16.

² Там же. С. 18.

³ Блонский П.П. Накануне новой школы // Народное просвещение. 1917. № 5. С. 3.

нию, предназначаются «рабочие школы», которые далеко стоят от человеческой культуры. Блонский называл их «фабриками послушной и доброкачественной рабочей силы». Американская школа, говорил он, не имеет ничего общего с социалистическими идеалами: она находится во власти деспотизма, капитала «В Америке школа – могучее средство «американизации», превращение пестрой массы населения в янки»¹. П.П. Блонский категорически выступал против копирования неудачного, явно устарелого. Он призывал: «Да сгинет американская заваль, абсолютно не соответствующая русской, особенно сельской действительности»².

Свое понимание новой школы он высказал и в ряде работ, написанных в первые годы Советской власти. Особое место среди них занимает его книга «Трудовая школа», получившая высокую оценку у Н. К. Крупской, и принесящая ему всемирную известность, как первой попытки создания новой педагогики. В «Трудовой школе» П.П. Блонский основательно критикует ремесленную школу Г. Кершенштейнера и иллюстративную школу А. Лая. Эта критика была весьма своевременной и необходимой. Она предостерегала передовое учительство от механических заимствований и перенесения в практику обучения и воспитания различных форм и методов педагогики Западной Европы и США. Свое видение новой школы П.П. Блонский выражает в следующих словах: «не профессиональная школа, специализирующая подростка в определенной фиксирующей профессии, но политехническая школа, дающая всестороннее образование, является современной школой. И такая школа гарантирует своим воспитанникам в качестве конечного результата равное приобщение к миру современной культуры»³. Только индустриально-политехническая школа, по его мнению, может быть действительно единой школой. Большую роль в ней играет индустрия, которая дает социальное образование, нужный синтез знания и действия.

¹ Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1961. С. 154.

² Там же. С. 156.

³ Там же. С. 226–227.

П.П. Блонский видел конечную цель новой школы в воспитании максимально сильного и общественного человека – строителя социализма. По мнению ученого, ребенок, являясь активным существом, томится от безделья, неподвижности и пассивного созерцания. По своей природе он ищет занятия. Ему надо оказать помощь в нахождении материала для самостоятельной работы, чтобы вечная тяга к ней не оставалась без применения. «Вот почему, вместо антипсихологической школы активного учителя и пассивно внимательных детей создается трудовая школа активных детей и внимательного учителя»¹. Эта школа, соответствующая природе ребенка, «может быть прообразом идеального человеческого общества», так как она «есть самый естественный, самый психологический и потому самый верный путь от данной природы ребенка к высшему человеческому идеалу»². Она сумеет вооружить ребенка умением научно работать, воспитать из него сознательного деятеля общественного развития, активного преобразователя природы и общества. За десятилетие после Октябрьской революции Блонским написано более ста работ. Среди них первые учебники для школ и высших учебных заведений. Его статьи публиковались в США, Германии, и по ним судили за рубежом о состоянии советской школы и педагогики.

П.П. Блонский стремился подойти к каждой дисциплине с точки зрения того, какую роль она играет в подготовке учащихся к трудовой жизни. Ученый стремился творчески осмыслить вопросы содержания образования в советской школе. Важнейшими требованиями к нему он считал научность, идейно-политическую направленность обучения, связь школы с жизнью, учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

Обращаясь к учителю, Блонский говорит: «Любите не школу, а детей, приходящих в школу, любите не книги о действительности, а самую действительность; не жизнь суживайте до учения, но учение расширьте до жизни. А самое главное: любите жизнь и как можно больше живите

¹ Руфин И. П.П. Блонский в его педагогических высказываниях. М., 1928. С. 75.

² Там же. С. 76.

жизнью»¹. Какие важные и глубокие пожелания, неподвластные времени, и как необходимо каждому учителю искренне следовать им.

2. Идеи кросскультурного диалога в музыкальном образовании рассматриваемого периода

Музыкальное просвещение и образование в России всегда было значимым. Мощные хоровые традиции духовного пения, светская музыка, как вокальная, так и инструментальная, – все эти направления активно развивались и требовали особой профессиональной подготовки. Если духовная музыка была отечественной, традиционной, возвращала своих учителей, то светские жанры проникали в Россию в основном из Европы, и возникала необходимость в иностранных музыкантах, учителях. В России до середины XIX века не было профессиональных музыкальных учебных заведений, и многие русские музыканты получали образование в Европе. Все выдающиеся музыканты той эпохи, получившие европейское образование, стремились внести свой вклад в дело формирования отечественной музыкальной педагогики. На рубеже XIX–XX вв. складывается отечественная теория музыкального образования, включенная в активный кросскультурный диалог с мировыми музыкально-педагогическими концепциями.

Болеслав Леопольдович Яворский – музыковед, композитор, педагог, пианист, доктор искусствоведения сыграл важную роль в организации первой в России Московской народной консерватории, а позднее и первого музыкального техникума, где он и преподавал, и занимался созданием учебных планов, программ, методических материалов. Б.Л. Яворский рассматривал народную консерваторию как школу, которая способна приобщить к музыкальной культуре широкие слои населения. Хоровое исполнительство он считал той основой, на которой должно начинаться общее музыкальное развитие широких масс. Хоровые классы в Московской Народной консерватории являлись практически творческой базой изучения всех музыкально-теоретических дисциплин: теории музыки, сольфеджио, основ гармонии, полифонии, анализа форм, истории музыки. Музыковедческие труды Б.Л. Яворского по теории музыки,

¹ *Блонский П.П.* Избранные педагогические произведения. С. 143.

истории исполнительских стилей, являлись предметом исследования многих музыкантов – теоретиков XX столетия, и не утратили свою значимость и актуальность до сих пор.

Отношение Яворского к европейской культуре и образованию можно увидеть в его воспоминаниях о своем учителе по классу композиции С.И. Танееве. Б.Л. Яворский с большим уважением и признанием делится с нами педагогическими взглядами С.И. Танеева, его умением грамотного избирательного заимствования у европейских музыкантов, педагогов, теоретиков. Т.Ф. Малышева в своей статье «Отражение принципов музыкального мышления С.И. Танеева в его педагогической деятельности (по воспоминаниям Б.Л. Яворского)» пишет: «...при выборе учебной литературы Танеев-педагог предпочитал то, что отвечало, во-первых, его художественному вкусу, во-вторых, стремлению к логике. Сама возможность такого рода отбора наиболее подходящих для обучения трудов, исходила из огромного масштаба познаний Танеева, его осведомлённости в научных исследованиях. Так, он остро интересовался трудами в области строгого стиля, «внимательно следил за изысканиями... Регенсбургской школы, за научными работами... западноевропейских германских и французских музыковедов, за изданиями полных собраний сочинений Палестрины, Орландо Лассо, Баха, Генделя, изучая их документацию и аннотируя самые сочинения... Интересными фактическими особенностями этих научных трудов Танеев постоянно делился в классе»¹. Он старался быть в курсе всех значительных новых изданий, которые сразу использовал в педагогическом процессе»².

«Показательно в этом зафиксированное в воспоминаниях Яворского отличие в отношении Танеева к музыке Баха и Генделя: «Умом он постигал весь блеск генделевской техники, его темпераментность, эффектность, а для удовольствия, своего и учеников, играл произведения ... Баха, приводил примеры на самые разнообразные случаи, играя

¹ Яворский Б.Л. Воспоминания о Сергее Ивановиче Танееве. М., 1967. С. 31–32.

² Проблемы художественного творчества: сб. ст. по мат. Всерос. науч. чтен., посв. Б.Л. Яворскому / под ред. О. Б. Краснова. : в 2 ч. Ч. I. Саратов, 2013. С. 47.

произведения ... Баха. Когда же говорил словами (а не музыкой), то ссылался на Генделя». Произведения композиторов прошлого Танеев мыслил как актуальные, постоянно отыскивал в них «ответы на современные музыкальные запросы. Это была та его особенность, которая выделяла Танеева среди тогдашних русских музыкальных педагогов». Ориентация в учебном процессе на образцы музыки прошедших столетий сочеталась у Танеева с прекрасным знанием новейшей музыки. Он «жадно знакомился с музыкальной литературой; регулярно посещавшие его московские и петербургские композиторы знакомили его со своими новыми, иногда даже незаконченными произведениями; он посещал не только симфонические концерты, но и их репетиции. Такое же отношение к ознакомлению с музыкальной литературой он требовал и от своих учеников: он не понимал, как ученик может не знать какого-нибудь произведения, хотя бы самого современного». Но в учебном процессе Танеев всё-таки ориентировал учеников на музыку устоявшуюся, ясно организованную, и потому, по свидетельству Яворского, достаточно жёстко фиксировал круг музыкальных явлений, в ориентации на которые вырабатывал музыкальное мышление учеников»¹. Б.Л. Яворский, как и его великий учитель, понимал, насколько важную роль играет европейская музыкальная культура, особенно немецкая классическая школа в становлении музыкальной, композиторской, исполнительской и педагогической школы в России. И каких результатов можно достичь, если тонко, избирательно подходить к вопросу заимствования иностранного опыта, учась на нем, создавать свою школу. Яворский, как один из первых музыкантов-теоретиков, несомненно, способствовал этому процессу.

Другой современный исследователь – музыковед Я.Н. Файн, в своей статье «О понятии интонации в музыкально-теоретической концепции Б. Яворского (к постановке проблемы)», сравнивая концепции Э. Курта и Б. Яворского, приходит к такому выводу: «Сравнительный анализ двух музыкально-теоретических концепций XX в., Э. Курта и Б. Яворского, позволяет внести ясность в вопросы их соприкосновения, пе-

¹ Проблемы художественного творчества. С. 48–49.

ресечения и, наоборот, противоположности при формировании фундамента концепции. Оба исследователя подходили к установлению законов музыкального искусства на основе его процессуальной трактовки. При этом, если Курт в поисках первопричины звуковых явлений (мелодики и аккордики) устремлялся в психические процессы, происходящие на уровне подсознания, оставляя их, по сути, во владении интуиции, на предзвуковом, предгармоническом уровне, то Яворский сделал объектом исследования сам процесс музыкального мышления и его результат – музыкальную речь (понятие, введенное им на первой стадии формирования концепции). Если у Курта первичной ячейкой выявления музыки как мелодико-энергетического развертывания стало понятие мелодической фазы с не вполне определенными признаками, то у Яворского – *интонация*, одно из центральных понятий его концепции, имеющее четкое определение, которое дает возможность точного (*в условиях целостности системы, построенной им*) мелодико-структурного анализа музыки во всех ее компонентах»¹. Такие выводы позволяют нам судить о том, что концепция Б.Л. Яворского не только не уступает, но и превосходит теорию Э. Курта своей ясностью, стройностью, логичностью.

Направленность педагогических взглядов Б.Л. Яворского исходила из его теоретической концепции, в которой искусство музыканта выступает в триединстве взаимовлияющих компонентов: композитор – исполнитель – слушатель. Выпадение или изменение хотя бы одного звена цепи влечет за собой, по Яворскому, изменение всего музыкального искусства в целом, а иногда и ослабление его развития. Исходя из этого положения, Б.Л. Яворский различал три вида музыкальной деятельности: сочинение, исполнение, восприятие. Каждый вид деятельности включает в себя два других, и в этом заключается основа активного формирования музыканта. Третий вид деятельности – восприятие, или, как он называл его, «слушание музыки», Яворский считал наиболее активной формой музыкальной деятельности, наиболее значительной по сравнению с двумя предыдущими, т. к. она охватывает всех членов общества без исключения. Главной задачей просветительской музыкальной деятельности Б.Л. Яворский видел не столько подготовку

¹ Проблемы художественного творчества. С. 41–42.

музыкантов-профессионалов, сколько общее культурное, духовно-нравственное воспитание нового советского человека.

Труды Б.Л. Яворского оказали значительное влияние на советских музыковедов. Теоретические положения Яворского (особенно касающиеся психологии музыкального восприятия) были прочно усвоены и получили дальнейшее развитие в трудах Б.В. Асафьева и Е.В. Назайкинского, в учениях о гармонии Ю.Н. Тюлина, Т.С. Бершадской, Ю.Н. Холопова и др.

Продолжая разговор о великих ученых, педагогах XX столетия, мы непременно должны назвать имя Асафьева Бориса Владимировича – крупнейшего советского музыковеда, композитора, педагога и общественного деятеля. Народный артист СССР, академик, по праву вошел в историю отечественной музыкальной культуры как один из выдающихся ее представителей. Многие его научно-исследовательские работы сыграли большую роль в развитии советского музыкознания. Он заслужил всеобщее признание в качестве главы русской музыковедческой школы. Асафьев-педагог воспитал множество молодых историков и теоретиков музыки. Это был человек энциклопедических знаний: философия, филология, история, музыка, искусство, эстетика, языки, широчайшие познания во многих областях и сферах культуры. Б.В. Асафьев оставил после себя более 1000 трудов, работая в разнообразных жанрах: от популярных газетных статей до широких обобщающих книг и исследований, от монографий до драматических диалогов, от заметок до мемуаров. Работы ученого были переведены на украинский, польский, чешский, немецкий, французский, английский языки.

Б.В. Асафьеву посчастливилось с самых молодых лет общаться с корифеями русской художественной жизни (М. Горьким, И. Репиным, И. Глазуновым, Ф. Шаляпиным, А. Лядовым, Н.А. Римским-Корсаковым, С. Прокофьевым, Н. Мясковским и др.), оказавшими огромное влияние на его мировоззрение и интересы.

С 1914 года статьи Асафьева (печатавшегося под псевдонимом Игорь Глебов) регулярно появлялись в ведущих музыкальных изданиях того времени – «Музыка», «Музыкальный современник»,

«Жизнь искусства», «Красная газета», где уже проявился его незаурядный талант музыкального писателя – публициста и критика. 1920-е годы – один из самых плодотворных периодов научной деятельности Асафьева. В это время были созданы «Симфонические этюды» – цикл статей, посвященных русской оперной и балетной классике, где Асафьев выступил с развернутой и обоснованной концепцией самобытности и мировом значении русской музыкальной классики, противопоставив это мнение распространенному тогда в историческом музыковедении взгляду на русскую музыку как на некий «русский вариант» западноевропейского романтизма; «Письма о русской опере и балете», «Русская музыка от начала 19 столетия» – очерк развития русской музыки, рассматриваемой в связи со всем общественно-историческим процессом, «Музыкальная форма как процесс» (ч. 1), где автор на основе богатейшего материала сумел поставить ряд важнейших музыкально-теоретических проблем. Б.В. Асафьев изучает музыкальную форму в связи с интонационным строем различных стилей и отдельных произведений композиторов. Идеи кросскультурного диалога звучат в монографиях, аналитических этюдах, посвященных творчеству Глинки, Даргомыжского, Мусоргского, Бородина, Чайковского, Рахманинова, Глазунова, Скрябина, Стравинского и др. Поставив в центр своего внимания изучение и пропаганду русской классической музыки, Асафьев не ограничил себя одной лишь этой областью. В 20-е годы Асафьев посвятил ряд статей творчеству современных зарубежных композиторов. В «Книге о Стравинском» ученым были тонко раскрыты некоторые стилистические процессы, характерные для музыки начала XX века. Исследователь постиг философские концепции не только Чайковского, Скрябина, но и Баха, Бетховена; открыл для России Онеггера, Хиндемита, Берга и других зарубежных композиторов. Среди его статей тех лет есть работы о западной музыке таких композиторов, как Люлли, Моцарт, Бизе, Верди, Григ, Шопен, Лист, Шуман, Вагнер, Малер, Кшенек, Казелл, Шенберг. Можно утверждать, что Асафьев не оставил практически не одного композитора без своего исследовательского внимания.

Высокой оценки достоин и вклад Б.В. Асафьева в музыкальную педагогику – целый ряд статей, посвященных вопросам музыкального воспитания школьников. Основной задачей музыки в общеобразовательной школе Асафьев видел развитие музыкального восприятия, воспитание музыкальных вкусов учащихся. При этом он считал важным и «практическое усвоение музыки», особенно хоровое пение, способствующее развитию творческих способностей учащихся. Особое значение Борис Владимирович придавал продуктивной творческой деятельности, в процессе которой каждый мог бы ощутить радость созидания, что способствует формированию умения воспринимать и ценить профессиональное творчество. Асафьев указывал также на необходимость формировать музыкальное мышление, умение мыслить «звуковыми представлениями», то есть, способность воспринимать музыку дифференцированно, проникая в ее структуру («наблюдать» музыку, а не просто чувствовать).

Многие стороны его музыкально-теоретической концепции и методических рекомендаций являются фундаментом научной разработки и практической постановки музыкального воспитания в школе сегодня. Это интонационное учение, динамическое исследование музыкальной формы, трактовка взаимосвязи процессов восприятия и логической организации музыкального произведения. Его рекомендации имеют огромную методологическую значимость для музыкальной педагогики. Именно на его интонационной теории основывается современный подход к музыкальному воспитанию, где интонационность – один из ведущих принципов («Музыка – искусство интонируемого смысла»).

Находясь в блокадном Ленинграде, Асафьев в пояснительной записке к «Мыслям и думам» пишет: «...сейчас, за год войны, записав все почти, что я сообразил за свою жизнь о закономерности процессов интонирования у композиторов и вообще природы интонации, я уже словно математически знаю, как и что доставалось легко и что было трудно Глинке, Бетховену, Верди, Чайковскому. Я знаю, почему Вагнер так мог лепить свои массивы, в чем секрет его техники, знаю, почему Верди застрял над «Отелло», а «Трубадура», «Травиату» и «Риголетто» написал подряд, знаю, в чем причины трагедии Мусоргского и

не только его, знаю беды многих из современников. Поверьте, это не хвастовство. Это итоги работы всей жизни и особенно над слухом, работы сперва инстинктивной, а теперь вполне ясной сознанию»¹. Дмитрий Шостакович с благодарностью писал об Асафьеве: «Без преувеличения можно сказать, что мы, музыканты ... так или иначе – все его (Асафьева) ученики и питомцы. Одни слушали его лекции, другие воспитывались по его книгам, третьи испытывали на себе его благотворное влияние через общую атмосферу идей и точек зрения, им созданную и вокруг него сложившуюся»². Отзываясь о работах Бориса Владимировича, Дмитрий Кабалевский говорил: «Они (работы Асафьева) привлекали меня своей глубокой внутренней музыкальностью, тем, что пытливым ум исследователя всегда был подчинен в них чуткому сердцу художника, влюбленного в музыку, умевшего ее слушать и слышать»³.

Наследие Б.В. Асафьева явилось фундаментом современного музыкознания. Его идеи послужили мощным стимулом для рассмотрения самых различных проблем в различных аспектах – историко-эстетических, аналитических, культурологических, педагогических, и до сих пор плодотворно разрабатываются в трудах многих отечественных и зарубежных музыковедов.

Обращаясь к исследованию философско-педагогических взглядов и практического опыта видных деятелей России конца XIX – начала XX века, мы приходим к выводу о том, что отечественная педагогика за столь небольшой исторический период получила мощное развитие и мировое признание. В борьбе противоречивых взглядов на воспитание и образование зарождалась новая русская школа. Подражание европейским подходам, зачастую не совпадающим с русской ментальностью, осталось в далеком прошлом, и период конца XIX – начала XX вв. предстает периодом развития кросскультурного диалога и в общей, и в музыкальной педагогике.

¹ Воспоминания о Б.В. Асафьеве / сост. А. Крюков. Ленинград: Музыка, 1974. С. 306.

² Там же. С. 3.

³ Там же. С. 298.

**ГЛАВА 4. ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ
В ПЕДАГОГИКЕ РОССИИ ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА:
ОПЫТ А. С. МАКАРЕНКО**

*1. Понятие «интеграционный процесс»
в современной педагогической теории*

Понятие «интеграционный процесс» является неотъемлемой частью организации теоретических основ различных наук, в том числе и педагогической. Данный процесс связан с формированием целостной системы и укреплением его единства. Элементы при интеграции образуют системное единство по принципу взаимодополняемости их функционирования и развития внутрисистемных связей¹.

Исследования в сфере теории педагогической интеграции связаны с осмыслением реальных интеграционных процессов и направлены на то, чтобы выявить общие тенденции, причины, детерминирующие факты, основные черты данного феномена.

Как общенаучная категория «интеграция» свидетельствует о тенденции объединения знаний, создания новых научных направлений, их укрупнения, синтеза, нового уровня целостности, нового общественного сознания. Одновременно целостность знания через его уплотнение провоцирует процесс проникновения понятий, методов, теорий одних отраслей знаний в другие, что позволяет экстраполировать общетеоретические положения на новые научные области исследования.

Понятие «интеграция» в педагогике является следствием интеграционных процессов в образовании, сложных динамических превращений педагогического сознания. Наибольшую значимость в педагогической науке имеет диалектическая традиция интеграции. Эта научная традиция опирается на философские, общенаучные и собственно педагогические методологические подходы. Она базируется на признании общих закономерностей у качественно различных составляющих (гипотеза «единой

¹ Левченко В. В. Интеграционные процессы в педагогической науке // Вестн. Сам. госуд. ун-та. 2007. № 5/1 (55). С. 157–165.

науки» у К. Маркса¹, «два класса законов окружающей природы и управление телесным и духовным бытием человека» Ф. Энгельса², идея интеграции знаний в отдельных научных отраслях или в группе наук, идея интеграции образования и производства, идея интеграции педагогической науки с социальными подструктурами, идея о цели воспитания как о всестороннем и гармоничном развитии личности, синтетическая педагогика А. С. Макаренко³, дуальная система обучения, синергизм педагогического воздействия И. В. Роберта⁴).

Интеграционный процесс в педагогической науке – объединительный процесс, основанный на развитии взаимосвязей между элементами педагогических систем, который направлен на эффективное достижение цели, обнаружение объективных закономерностей педагогической деятельности, сознательное и целенаправленное применение теории на практике.

Интеграция в педагогике представляет собой двойственный процесс универсализации элементов и гармонизации связей между ними, что ведет к прогнозируемому результату. Педагогическая интеграция может быть описана как научное понятие, выражающее наиболее общие свойства и связи явлений действительности, которые указывают на определенный класс педагогических явлений и фактов и определяют предмет педагогики. В итоге следует рассматривать интеграцию как педагогическую категорию через следующие проявления в образовании: множество взаимосвязанных структурных компонентов педагогической системы, объединенных единой образовательной целью развития личности в целостном педагогическом процессе будет представлять педагогическую интеграцию.

Интеграционные процессы в образовании – явление достаточно сложное, комплексное и многостороннее по разновидностям своего проявления. Интеграционные процессы проявляются на трех уровнях: внутрипредметном, межпредметном, межсистемном с высокой или

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 46. М.: Политиздат, 1975. С. 37–38.

² Энгельс Ф. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. М., 1993.

³ Макаренко А. С. О воспитании // Политиздат. 1988. С. 189.

⁴ Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. М., 1993.

слабой степенью интеграции. Основная цель интегрированного обучения – дать целостное представление об окружающем мире.

Примечательно, что интеграционные процессы сегодня довольно широко проявляются в смене парадигмы в образовании, интеграции в мировую образовательную систему, восстановлении традиций отечественной школы.

2. История интеграции в образовании XX века: проблемы периодизации

История интеграции в образовании XX века (по Д. Ю. Трушникову)¹ разделяется на три этапа:

1) начало века (20-е годы) – проблемно-комплексное обучение на межпредметной основе (трудовая школа);

2) 50–70-е годы – межпредметные связи различных учебных дисциплин; таким образом, на этих двух этапах преобладает интеграция содержания образования;

3) 80–90-е годы – интеграция методов изучения дисциплин.

Согласно данному подходу, на первых двух этапах преобладает интеграция в содержании образования. На третьем этапе ведущей «интеграционной силой» выступает уже педагогическая технология, точнее, методы обучения. В начале XXI в. начинается 4-й этап – интеграция различных подходов к обучению.

На наш взгляд, такая классификация не является универсальной. Возможны и другие подходы к основаниям выделения периодов осуществления интеграционных связей в отечественном образовании. Объектом интеграции (и основанием классификации) можно считать связи между деятельностью различных учебных учреждений и, шире, между школой и различными социальными институтами. У этой интеграции своя история; она непосредственно связана с развитием в России дополнительного образования, художественной самодеятельности; с теорией формирования воспитательного пространства школы.

¹ Трушников Д.Ю., Епишева О.Б. Инновационные процессы в образовании // URL:http://lit.lib.ru/t/trushnikow_d_j/text_0180.shtml.

Можно рассматривать системы «школа-производство», и тогда основанием для классификации окажется история отношений школы и производственных центров, создание УПК, история внутришкольного предпрофессионального образования.

Кроме этого, особая страница отечественной истории педагогической интеграции – это педагогические направления, основанные на интеграционном содержательном начале: театральная педагогика, музейная педагогика...

Как бы то ни было, периодизация развития феномена педагогической интеграции напрямую связана с историей отечественной школы, и потому фактически любые основания для периодизации ведут за собой следующую схему:

1) 1920-е годы (до 1931 г.): комплексные программы, организационно-управленческая взаимосвязанность образовательных и культурных институтов в подчинении у Наркомпроса; социально-педагогические эксперименты, интегрирующие школу и производство, школу и науку, школу и социальное окружение;

2) 1930-1940-е годы (предвоенный и военный периоды): отказ от проектных технологий, возвращение к классической классно-урочной системе, жесткая предметная и методическая дифференциация;

3) 1950-1960-е годы: возвращение к идее межпредметных связей, возрождение социально-педагогических инициатив на интеграционной основе;

4) 1970-1980-е годы: бурное развитие теории обучения, осмысление интеграционного потенциала развивающих подходов к отбору содержания образования, развивающих методов обучения; формирование «педагогики сотрудничества», задействовавшей возможности как межпредметных связей, так и социально-педагогического партнерства;

5) 1990-е годы: всплеск интереса к методологии педагогики; осмысление интеграции в контексте кросскультурного диалога, в философском плане (как достижения качественного нового, надпредметного уровня и результатов обучения и воспитания); переосмысление традиционной предметной и институциональной дифференциации в целом.

Удивительным явлением во всей этой бурной истории отечественной педагогической интеграции предстает опыт и наследие Антона Семеновича Макаренко. Поразительным фактом является уже то, что Макаренко и его теория «участвуют» в формировании идеологии, целей, инноваций всех указанных этапов становления теории и практики интеграции в отечественной педагогике. При этом все этапы, кроме первого (где А.С. Макаренко – действующее лицо) и последнего (перестроечного), представляют собой развитие идей и технологии А.С. Макаренко. Поэтому рассмотрение интеграционного потенциала наследия А.С. Макаренко «проливает свет» не только на теорию интеграции первой трети XX века, но и на всю историю феномена педагогической интеграции XX века.

Остановимся, однако, на фиксации интеграционного потенциала в деятельности и трудах самого А.С. Макаренко, сознавая при этом, что отдельной и очень важной задачей является изучение трудов его последователей.

3. Идеи и практика педагогической интеграции в педагогической деятельности А.С. Макаренко

Антон Семенович Макаренко (1888–1939) – родился 13 марта в г. Белополье Харьковской губернии. После окончания городского училища в г. Кременчуге и одногодичных педагогических курсов в 1905 г. А.С. Макаренко в 17 лет стал учителем двухклассного железнодорожного училища в г. Крюкове. С первых лет преподавания А.С. Макаренко стремился расширить поле своей педагогической деятельности. По его инициативе, помимо уроков, в школе проводилась разнообразная внеурочная культурно-просветительская работа – устраивались праздники с приглашением на них родителей, экскурсии и походы учеников. Такие формы воспитательной деятельности не были приняты в школах и носили новаторский характер. Как видим, уже первые педагогические опыты Антона Семеновича были направлены на интеграцию урочной и внеурочной деятельности; на взаимодействие учащихся с широким социумом.

Имея значительный учительский опыт, Макаренко поступил в 1914 году в Полтавский учительский институт, блестяще окончил его с золотой медалью и в 1917 году был назначен заведующим высшего

начального училища, где преподавал вместе со своим братом Виталием. Виталий Макаренко по собственной инициативе ввёл в физкультуру и во внешкольные занятия военные элементы: строевую подготовку и маршировку под духовой оркестр, что позже было применено в колонии имени Горького. Военизация и игра стали впоследствии технологическими основаниями педагогики А.С. Макаренко, пронизывая и интегрируя все виды образовательной деятельности.

В 1920 году, по поручению Полтавского Губнаробраза, А.С. Макаренко возглавил колонию для несовершеннолетних правонарушителей в селе Ковалевка близ Полтавы. Этот период педагогической деятельности описан самим Макаренко в «Педагогической поэме». «Пустынный лес, окружавший нашу колонию, пустые коробки наших домов, десяток «дачек» вместо кроватей, топор и лопата в качестве инструмента и полдесятка воспитанников, категорически отрицавших не только нашу педагогику, но и всю человеческую культуру...»¹. Первые месяцы для Макаренко и его товарищей были не только временем отчаянья и бессилия, но и месяцами поисков истины в педагогической литературе. Результатом этого чтения стало убеждение Макаренко, что приемлемой теории нет и что нужно извлечь ее из всей суммы реально происходивших событий. Даже такой «отрицательный» результат необходимо признать основанием для инновационных поисков А.С. Макаренко, в том числе в сфере педагогической интеграции.

Первые ростки «хорошего коллективного тона» дали не столько моральные поучения, сколько совместная работа, интересное и настоящее дело. Случайно обнаруженное А.С. Макаренко неподалеку от колонии брошенное хозяевами (Трепке) имение власти разрешили передать колонии. Здесь были хотя и разграбленные, но хорошие помещения, хозяйственные постройки, большой сельскохозяйственный участок. Получив небольшие деньги на ремонт имения, все взялись за дело: заработала столярная мастерская и кузница, колония даже начала зарабатывать деньги на услугах крестьянам. Постепенно все – воспитанники и воспитатели – включились в сельскохозяйственные работы.

¹ Макаренко А.С. Педагогическая поэма. М.: Педагогика, 1981. С. 13.

Связь производительного труда и образовательного процесса послужила и на практике, и в теории ведущей основой отечественной теории интеграции в педагогике.

В первые годы пришло много организационных находок, в том числе отряды и командиры. Словом «отряд» решили называть свое объединение сами первые колонисты, это шло от романтики недавней партизанской войны, когда она велась отрядами. Макаренко не стал возражать и переубеждать колонистов. А во главе отряда по общей договоренности должен стоять командир – как в Красной Армии. Вначале сложился один отряд, но другие колонисты тоже пожелали объединиться. А дальше развертывание отрядов пошло очень быстро. «Система отрядов окончательно выработалась к весне. Отряды заключали в себе идею распределения колонистов по мастерским. Я помню, что сапожники всегда носили номер первый, кузнецы – шестой, конюхи – второй, свинари – десятый... Командиры назначались мною, но к весне все чаще я стал собирать совещание командиров, которому скоро ребята присвоили новое и более красивое название «совет командиров». Я быстро привык ничего важного не предпринимать без совета командиров»¹. Новая структура воспитательного коллектива способствовала упорядочению процессов дифференциации и интеграции прежде всего в организационном плане. Но настоящий «интеграционный прорыв» произошел, когда сложилась технология деятельности сводных отрядов.

Сам А.С. Макаренко свидетельствовал, что самое важное изобретение коллектива за все годы работы произошло весной 1923 г. Это было создание сводных отрядов, объединений, составляемых не более чем на неделю. Сводный отряд был вызван к жизни тем, что 70 десятин земли (вообще все сельское хозяйство) требовали рабочих рук. Колонисты же состояли в постоянных отрядах при мастерских и не хотели порывать с ними; ведь мастерские – это квалификация. В таком сводном отряде могли находиться от 2 до 20 человек из разных постоянных объединений, работа была связана с переменой места и ее характера; на неделю советом командиров назначался командир сводного отряда. Появилась целая сетка, в ней было расписано, где и когда работает такой отряд: третий

¹ Макаренко А.С. Педагогическая поэма. С. 191.

«О» – на огороде с 8 утра до 4 дня, третий «С» – в саду, «Р» – на ремонте, «П» – в парниках и т. п. Командиром такого отряда мог быть любой колонист, а так как командование требовало большой ответственности, заботы, оно научило большинство колонистов выполнять организаторские функции. «Усложнение системы отрядов позволило нашим отрядам слиться в настоящий, крепкий и единый коллектив, в котором была рабочая и организационная дифференциация, демократия общего собрания, приказ и подчинение товарища товарищу»¹. Педагогическим прорывом А.С. Макаренко было создание технологии формирования и роста коллектива, участвующего через механизм сводных отрядов в самой разнообразной деятельности; причем любой вид деятельности носил ярко выраженный образовательный, воспитательный смысл. «Система сводных отрядов делала жизнь в колонии очень напряженной и полной интереса, чередования рабочих и организационных функций, упражнений в командовании и подчинении, движений коллективных и личных»². А.С. Макаренко дал теории интеграции организационную, управленческую основу – коллектив, состоящий из подвижных, меняющихся групп – сводных отрядов. Здесь можно, несомненно, проводить параллели и с технологией проектной деятельности, и со многими другими находками прогрессивных педагогов начала XX века. Но отечественная педагогическая классика сформировалась на технологии Макаренко. И именно она дала возможности для расцвета интеграционных видов и содержания педагогической деятельности.

Одним из таких направлений деятельности, интеграционных по своему содержанию, видам работы и по своему «источнику» (синтетическому виду искусства) был колонистский театр. В колонии был создан свой театр, и в зимние вечера «почти все свободное время мы приносили в жертву театру»³.

Театр располагался в мельничном сарае. Всего в него вмещалось до шестисот человек – зрителей нескольких сел. Значение драмкружка

¹ Макаренко А.С. Педагогическая поэма. С. 192.

² Там же. С. 194.

³ Там же. С.259.

повышалось, а вместе с этим повышались и требования к нему. Несмотря на поставленные печи, все равно было холодно, и зрители предпочитали сидеть «в кожухах и пальто, беспокоясь только о том, чтобы случайно не загорелся бок, обращенный к печке... В зрительном зале стояло несколько десятков рядов дощатых скамей, необозримое пространство театральных мест, невиданное культурное поле, на котором только сеять да жать... Театральная деятельность во второй колонии развернулась очень быстро и на протяжении трех зим никогда не понижая темпов и размаха кипела в грандиозных размахах... За зимний сезон мы ставили около сорока пьес, и в то же время мы никогда не гонялись за каким-либо клубным облегчением и ставили только самые серьезные большие пьесы в четыре-пять актов, повторяя обычно репертуар столичных театров...но, честное слово, это не было халтурой»¹.

Буквально после третьего спектакля театральная слава разнеслась далеко за пределы Гончаровки. Приходили селяне из соседних сел, деревень и хуторов, рабочие из пригородных поселков. Стали приезжать и городские люди: учителя, наробразовцы, военные, кооператоры и снабженцы, и просто молодые люди и девушки. Зачастую они привозили с собой угощение для колонистов, пока комсомольское бюро категорически не запретило принимать от приезжих зрителей какие-то ни было подарки.

На костюмы, декорации и многое другое требовались немалые средства. Это был очень большой расход для кассы колонии, но ни разу не была назначена плата за зрелище. Спектакли были рассчитаны в первую очередь на молодежь, а сельская молодежь в основном никогда не имела карманных денег. Поначалу вход в театр был свободным, но когда театральный зал не смог вмещать всех желающих, были введены билеты, распределявшиеся между комсомольскими ячейками, сельсоветами и специальными полпредами на местах. Постоянно происходили ссоры и недоразумения между отдельными селами. Вскоре стало ясно, что театр – это не развлечение колонистов, не забава, а обязанность, «общественный налог», отказаться от которого было невозможно. Драматич-

¹ Макаренко А.С. Педагогическая поэма. С. 260.

ческий кружок не мог вынести такую нагрузку. Невозможно было представить, чтобы даже одна суббота прошла без спектакля, причем каждую неделю – премьеры. Каждый вечер репетиции до двух часов ночи, в субботу создание декораций. Совет командиров принял решение: «считать работу по постановке спектаклей такой работой, которая обязательна для каждого колониста»¹.

Так вместо драмкружка появился шестой «А» сводный отряд на данный спектакль. На воскресном совете командиров А.С. Макаренко докладывал, какая пьеса идет в следующую субботу и какие колонисты желательны в роли артистов. Из них складывался шестой «А» сводный и назначался командир. Все остальные колонисты разбивались на театральные сводные отряды, действующие до конца одной постановки: «А» – артисты, «П» – публика, «О» – одежда, горячий – отопление, «Д» – декорация, «Р» – реквизит, «С» – освещение и эффекты, «У» – уборка, «Ш» – шумы, «З» – занавес. Уже само перечисление названий сводных отрядов свидетельствует о реализации интеграционного потенциала данного вида работы. Если уж сам театр «внутри себя» является делом интеграционным, соединяющим литературу, музыку, лицедейство, хореографию, логопедию, то насколько же значимым в смысле реализации интеграционной идеи оказывалось «околотеатральное действие»!

Театр в колонии оказался таким же делом, как и сельское хозяйство, как восстановление имения, как порядок и чистота в помещениях. На разучивание пьесы полагалась одна неделя. Поначалу роли переписывались и разучивались, но потом эту затею бросили, так как ни переписывать, ни учить было некогда, ведь была еще обычная «колонистская» работа и школа – в первую очередь надо было все-таки учить уроки. Артисты стали играть под суфлера. У колонистов выработалось исключительное умение схватывать слова суфлера, что помогало бороться с «отсебятинами» и вольностями на сцене. Для этого А.С. Макаренко пришлось к обязанностям режиссера добавить суфлерские функции и не только проговаривать текст, но и вообще дирижировать сценой: поправлять мизансцены, указывать ошибки, командовать стрельбой и так далее. Пьесы

¹ Макаренко А.С. Педагогическая поэма. С. 264.

подбирались с большим числом действующих лиц, так как многие колонисты хотели играть, тем самым увеличивалось число умеющих держаться на сцене. Репетиции проходили каждый день и по всей пьесе целиком. Многие актеры еще и ходить по сцене не умели, поэтому нужно было заучивать на память целые мизансцены, начиная от отдельного движения, взгляда и т. д. Макаренко А.С. придавал большое значение театру, наряду со школой и трудовыми обязанностями. Так, благодаря театру, улучшался язык колонистов, проявлялись их лучшие качества и творческие способности. Колонисты проходили большую школу в драмкружке, учились жизни и всесторонне развивались.

Поразительно мастерство А.С. Макаренко в реализации идей «социального партнерства», которое предоставляет поле для интеграционных процессов. Помимо того, что колония вовлекала в сферу своей деятельности ближайшее социальное окружение, она вступила в систему «виртуальных» контактов, что кажется почти невероятным, если учесть возможности данного исторического периода.

Читая вместе с Макаренко книги А.М. Горького, колонисты были поражены схожестью своих судеб с судьбой писателя. Написали ему письмо, на которое тут же получили ответ, и завязалась переписка. По ходатайству колонии ей было присвоено имя Горького, и она стала называться «Трудовая колония им. А.М. Горького». Таким образом, идея социального партнерства, которая и сегодня, в начале XXI века, предстает «маяком» для школы, была реализована А.С. Макаренко.

Через 3 года после своего образования колония была признана Наркомпросом Украины образцовым воспитательным учреждением, в котором была четко налажена жизнь и сельскохозяйственное производство. Казалось бы, все устроилось хорошо. Но, как пишет А.С. Макаренко: «В полный рост встал перед моими глазами какой-то грозный кризис... Я представил себе силу коллектива колонистов и вдруг понял, в чем дело... Все дело в остановке. Не может быть допущена остановка в коллективе... мы почти два года стоим на месте: те же поля, те же цветники, та же столлярная и тот же ежегодный труд»¹. Это знаменитое размышление А.С. Макаренко указывает на важнейшее условие реализации интеграционных

¹ Макаренко А.С. Педагогическая поэма. С. 369.

идей: на постоянное расширение и содержательное обогащение интеграционных связей.

Педагогическая деятельность Макаренко продолжилась в детской трудовой коммуне им. Ф.Э. Дзержинского, которую он возглавил в 1928 г. и над которой шефствовали чекисты. Еще в 1927 г. на личные средства чекистов на окраине Харькова было выстроено здание для детской коммуны. Это был красивый дом со светлыми спальнями и нарядными залами, большой библиотекой, оборудованными мастерскими. Шефы коммуны поручили Макаренко и колонии им. Горького взять на себя подготовку к открытию этого учреждения. Из коммуны им. Горького для создания нового коллектива советом командиров были отобраны 50 человек. К ним присоединились 100 беспризорников. Вскоре число воспитанников возросло до 500. «Только пятьдесят пацанов-горьковцев пришли в пушистый зимний день в красивые комнаты коммуны Дзержинского, но они принесли с собой комплект находок, традиций и приспособлений, целый ассортимент коллективной техники...». Создали деревообрабатывающую, швейную, литейную мастерские. Был выдвинут лозунг «Нам нужен настоящий завод». И вскоре на средства, заработанные самими коммунарами, было организовано настоящее промышленное производство – открыт завод, здесь впервые в СССР начали изготавливать фотоаппараты марки «ФЭК» (в честь Феликса Эдмундовича Дзержинского) и электросверла (1931).

Коммуна никогда не получала денег от государства, вначале она жила на средства отчислений из заработка чекистов. Последние годы коммуна им. Дзержинского была на хозрасчете... Это очень важное обстоятельство: с 1930 г. окупались все расходы: на жалованье учителям, оборудование кабинетов в школе, на содержание воспитанников, кроме того, на проведение летних походов, посещение театров, покупку автобусов и т. д. Коммуна давала несколько миллионов рублей чистой прибыли государству.

Хозрасчет помог подготовить воспитанников к жизни: работа на производстве обеспечивала им возможность приобретения различных рабочих квалификаций.

Коммунары работали на предприятии 4 часа в день, учились в средней школе, многие после школы поступали учиться в вузы.

Связь школы и производства в опыте А.С. Макаренко и по сей день остается опытом, имеющим не столько архивно-историческое, сколько реально-практическое значение для развития практики педагогической интеграции.

Воспитание в коммуне основывалось на принципах, выработанных Макаренко в прежние годы. Хорошо организованный производственный труд он считал одним из основных звеньев воспитательной системы. Труд на заводе создавал и прекрасную базу для развертывания воспитательной работы.

Важным аспектом реализации идей педагогической интеграции на практике является глубина и многосторонность дарования самого педагога – организатора и вдохновителя многогранной, пронизанной внутренними связями деятельности воспитательного коллектива. Думается, что литературное и, шире, художественное дарование самого А.С. Макаренко – не менее важное основание успеха интеграционных идей и технологий руководимых им образовательных учреждений, нежели собственно педагогические технологии. Свидетельством об этой стороне деятельности А.С. Макаренко служит содержательное наполнение последних лет его жизни.

В 1935 г. Макаренко оставил работу в коммуне им. Дзержинского и, переехав в Москву, занялся по совету Горького литературной деятельностью.

В 1933–1935 гг. была издана «Педагогическая поэма», затем – «Книга для родителей», «Флаги на башнях», напечатаны литературоведческие, педагогические статьи; произведения Макаренко издавались в СССР около 250 раз и были переведены на многие языки мира. В золотой фонд мировой литературы вошла «Педагогическая поэма», которой зачитывались в СССР; она была издана уже в 1936 г. в Англии, а также в Голландии, Италии, Дании, Финляндии, Японии и переиздавалась не раз, инсценировки по ней прошли в разных театрах мира. К 1980 г. в Западной Германии было опубликовано более 800 работ по Макаренко. В Москве несколько раз издавались собрания сочинений А.С. Макаренко, последнее вышло в восьми томах. Все это – свидетельства востребованности педаго-

гической теории Макаренко. 1 апреля 1939 г. Антон Семенович Макаренко скоропостижно скончался – не выдержало сердце. Похоронен он на Новодевичьем кладбище в г. Москве.

Судьбы более трех тысяч воспитанников А.С. Макаренко – лучшее свидетельство его педагогического успеха и лучший ему памятник. Из бывших колонистов и коммунаров вышли квалифицированные рабочие и инженеры, крупные руководители производства, выдающиеся учителя и воспитатели, военные врачи, художники, артисты, юристы и журналисты. Немало бывших воспитанников героически погибло в годы Великой Отечественной войны. Честность, самоотверженность в труде, прекрасное чувство коллективизма, чуткость и готовность прийти на помощь другому пронесли многие из них через всю жизнь. А в сердце – светлый образ своего учителя Антона Семеновича. «Удивительный Вы человекище и как раз из таких, в каких Русь нуждается», – так мудро охарактеризовал Макаренко в одном из писем к нему А.М. Горький.

Косвенным свидетельством роли А.С. Макаренко в формировании отечественной теории педагогической интеграции является его международное признание в ряду с тремя другими педагогами первой половины XX века, которые строили свои педагогические системы на интеграционных идеях. Свидетельством международного признания А. С. Макаренко стало известное решение ЮНЕСКО (1988), касающееся всего четырёх педагогов, определивших способ педагогического мышления в XX веке. Это – Джон Дьюи, Георг Кершенштейнер, Мария Монтессори и Антон Макаренко. Охарактеризовать в целом «способ педагогического мышления XX века», объединяя представителей столь разных национальных культур, педагогических и философских концепций, чрезвычайно трудно. Но совершенно очевидно, что одной из ведущих обобщающих характеристик для этого созвездия педагогов является реализация идеи, принципа интеграции на уровне содержания образования, педагогической технологии, осуществления социального партнерства, а главное, достижения качественно новых результатов педагогической деятельности, проявившейся не только в процессе воспитания и обучения, но и в судьбах их воспитанников.

Раздел 2

КЛЮЧЕВЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ XX ВЕКА КАК ОРИЕНТИРЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

ГЛАВА 5. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ XX ВЕКА: МУЗЫКАЛЬНАЯ САМОДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И МУЗЫКАЛЬНОЕ ПРОСВЕТИТЕЛЬСТВО

Одной из наиболее значимых инноваций, характеризующих современный процесс модернизации образования, является взаимодействие учебной и внеучебной деятельности, многогранное развитие дополнительного, непрерывного образования. Эта тенденция, зафиксированная в Федеральных государственных стандартах, не может быть отнесена только к школе и к школьному возрасту. Она охватывает все возрастные категории, все слои населения; возникают все новые формы ее реализации.

Понятно, что дополнительное непрерывное образование, внеучебная деятельность могут осуществляться абсолютно по всем предметно-содержательным направлениям. Однако согласимся, что существуют предметные сферы, по отношению к которым традиции любительского, дополнительного, самодеятельного образования развиты наиболее основательно. Может быть, наиболее показательной из этих сфер является музыка. Музыкальное образование в России существовало преимущественно в качестве любительского до 60-х годов XIX века (времени создания первых отечественных консерваторий). И в последующие годы занятия музыкой для огромной массы людей оставались делом досуга, реализации художественных потребностей, которые не удается удовлетворить в школе, в профессиональном учебном заведении, на работе.

Любительское музицирование на протяжении всей своей истории (особенно яркие страницы которой связаны с Императорским русским

музыкальным обществом, с другими музыкальными общественными организациями XIX века) напрямую зависит от уровня любительского же музыкального образования, просвещения, от сформированности художественной культуры.

XX век дал примеры интенсивного и многогранного развития такого рода образования. Оно было и постоянным неиссякаемым истоком для пополнения рядов музыкантов-профессионалов, и средством повышения музыкальной, художественной культуры, и сферой организации досуга... По большому счету провести границу между «самодеятельностью», «любительством» и профессионализмом в музыкальном образовании чрезвычайно сложно, иногда невозможно. Достаточно иметь в виду лишь то обстоятельство, что и первые русские консерватории, и решительное большинство профессиональных музыкальных учебных заведений выросло из кружковой деятельности, из отделений музыкальных обществ, чтобы понять, что музыкальное образование держится на самодеятельных, добровольных, любительских началах как на основных столпах.

XX век – эпоха грандиозного по своим масштабам развития музыкальной самодеятельности и музыкального просвещения. Характеристике конкретных этапов этого развития и посвящена данная глава коллективной монографии.

1. Народные консерватории начала XX века

Идеи развития широкодоступного, народного музыкального образования в самом начале XX века наиболее ярко были реализованы в Народных консерваториях. В их деятельности проявились тенденции демократизации музыкального образования, ориентации на творческую активность личности и даже оппозиция академическим установкам. Хотя инициатива создания народных консерваторий шла из Москвы (1906 г.) и Петербурга (1908 г.), их педагогические цели, содержание образования, их просветительская направленность оказались близкими провинциальным культурным центрам. Целью педагогической деятельности народных консерваторий было распространение музыкальных знаний среди широких слоев населения посредством не только систематического обу-

чения музыке, но и устройства общедоступных лекций и концертов. Московская и Петербургская народные консерватории являлись секциями Общества народных университетов.

Деятельность народных консерваторий во многом способствовала стиранию границ между профессиональным и общим музыкальным образованием, что нужно признать тенденцией, отвечающей условиям и возможностям организации музыкального образования в провинции.

Московская народная консерватория включала в себя два отделения (хоровое и сольное), где действовали классы музыкальных инструментов, сольного и хорового пения, велись музыкально-теоретические занятия. В числе педагогов и организаторов этого учебного заведения были С.И. Танеев, А.Д. Кастальский, А.Б. Гольденвейзер, Л.В. Николаев, К.С. Сараджев, Ю.Д. Энгель, Б.Л. Яворский, Е.Э. Линева, Н.Я. Брюсова. Характерной особенностью Московской народной консерватории было то, что ее классы действовали в разных районах города (в первый год было семь хоровых классов в разных районах). Это тоже нужно признать тенденцией «приближения к народу», децентрализации и даже попыткой формирования локализованных музыкально-образовательных пространств внутри Москвы. Не удивительно, что многие педагогические ориентиры народных консерваторий были восприняты в других городах России (Саратове, Казани, Киеве). Содержание образования в народных консерваториях формировалось с учетом национально-культурных традиций (хоровое, вокальное направление) в противовес инструментальной традиции европеизированных столичных консерваторий XIX века.

Работу над *содержанием музыкального образования* в народных консерваториях нужно признать передовым, инновационным педагогическим опытом начала XX века. Знаниевая теоретическая база в них формировалась в практической деятельности, основой которой был хоровой класс. Даже перечисление теоретических курсов Московской народной консерватории (теория музыки, сольфеджио, основы гармонии, полифонии, анализа форм, истории музыки)¹, а также сочетание

¹ *Шевлягина В.* Музыкально-просветительская деятельность С.И. Танеева в первой народной консерватории в России // Музыкальное воспитание в школе. Вып. 13. М.: Музыка, 1978. С. 19–28.

их с исполнительской образовательной деятельностью позволяет говорить о том, что этот тип учебного совершенно справедливо может быть отнесен к сфере предпрофессионального музыкального образования. Хотя народные консерватории были учебными заведениями культурно-просветительского направления, преподавательский состав этих учебных заведений и имена первых выпускников (например, дирижер А.В. Свешников, певицы Е.А. Степанова, О.В. Ковалева, композитор А.Г. Новиков) свидетельствуют о высоком профессионализме. Все это позволяет некоторым исследователям называть народные консерватории в своих городах первыми профессиональными музыкально-образовательными учреждениями (например, народную консерваторию в Красноярске, созданную в 1920 году группой музыкантов во главе с П.И. Ивановым-Раткевичем)¹. С другой стороны, цели, функции народных консерваторий были преимущественно общеобразовательными, просветительскими. Именно это обстоятельство и позволило народным консерваториям распространиться в провинции.

Народные консерватории часто вырастали из музыкальных классов. Например, в Пензе с 1887 года работали классы хорового пения под руководством Н.Н. Карасева. В 1897 году другим выдающимся деятелем отечественного музыкального образования А.В. Касторским было создано Хоровое собрание (общественные курсы обучения хоровому пению). Это направление деятельности развивалось в Пензенской народной консерватории (до 1927 года). Характерно, что деятельность Пензенской народной консерватории, которую нужно рассматривать «в ряду» с классами, курсами, была ориентирована на общеобразовательную школу. И Н.Н. Карасев, и А.В. Касторский преподавали пение во многих учебных заведениях города.

Народные консерватории в начале XX века становились центрами музыкально-образовательного пространства, интегрируя и систематизируя музыкально-образовательную деятельность города (района, села), вырабатывая цели, содержание образования, методы и формы работы;

¹ *Прыгун Е.В.* Средняя школа как важный фактор становления профессионального музыкального образования в XIX – начале XX века (на примере г. Красноярска) // Красноярская академия музыки и театра. Красноярск: КАМТ, 2006. С. 130.

показывая образцы музыкально-педагогической деятельности и организуя педагогическую практику. Ярким примером такого влияния на среду является деятельность Народной консерватории в Киеве под руководством Б.Л. Яворского. Филиалы Народной консерватории были во всех районах города; музыкально-образовательной деятельностью охватывалось 35 школ. В этой Народной консерватории была разработана концепция и технологии обучения по предмету «слушание музыки», основанная на аналитической творческой деятельности; применялась интеграция различных видов искусства. На высоком уровне формировались исполнительские и музыкально-теоретические умения и навыки, в том числе вокальные, дирижерские (постановка детским коллективом оперы Н.А. Римского-Корсакова «Сказка о царе Салтане»)¹.

Большинство Народных консерваторий в первой трети XX века было создано в крупных городах. Однако есть сведения и о *народных консерваториях на селе*. Детально исследована деятельность Г.Л. Большевцева, организовавшего Народную консерваторию в селе Теребуж Щигровского уезда Курской губернии (1920-1928 гг.). Опыт Г.Л. Большевцева представляет интерес не только потому, что он был осуществлен в сельской местности. В Народной консерватории с. Теребуж на высоком уровне осуществлялась инструментально-исполнительская подготовка, а также действовали драматическая и балетная студии. Предметами изучения были фортепиано, скрипка, виолончель, оркестр. Сотрудниками Народной консерватории были сам Глеб Леонидович, его сестра Ольга Леонидовна, петроградский виолончелист П. Преображенский. По приглашению Г.Л. Большевцева в Теребуж приезжали с гастрольями музыканты: пианист Э.К. Розенов, скрипачка Н. Герман².

Народной консерваторией стала и созданная в 1918 году Муромская музыкальная школа (Владимирская губерния). Инициировал ее создание В.П. Зворыкин, а первым директором стал слепой музыкант

¹ Морозова С. Из истории массового музыкального воспитания. Б.Л. Яворский // Музыкальное воспитание в школе. Вып. 12. М.: Музыка, 1977. С. 75–85.

² Страхов А.А. Роль народной консерватории Г.Л. Большевцева в истории исполнительского искусства Курского края // Музыкально-просветительская работа в прошлом и современности (к 90-летию учреждения Г.Л. Большевцевым «Народной консерватории» в Курском крае). Курск: КГУ, 2010. С. 202–207.

Петр Кузьмич Валенков, который до того был душой муромского музыкального просвещения, аккомпанируя едва ли не всем местным хорам и солистам.

2. Музыкальная самодеятельность и просветительство в 20-30-е гг.

По отношению к XX веку функции музыкальной самодеятельности и просветительства переосмысливаются в плане реализации идеологических, государственно-образующих задач. Советский период демонстрирует широкое развитие музыкальной самодеятельности и связанной с ней музыкально-просветительской работы в качестве системы образовательных структур, цели, содержание и методы которых контролируются и детерминируются официальной образовательной политикой. Вместе с тем, относительная свобода в организации и в отборе содержания детерминировала вариативность в деятельности музыкальных коллективов, адаптивность по отношению к средовым влияниям. В теории педагогики музыкальная самодеятельность осмыслена далеко не так основательно, как образовательная деятельность на уроках музыки и в музыкальных учебных заведениях. Воспитательные аспекты, связанные с участием в музыкальной самодеятельности, анализировались в исследованиях Т.И. Баклановой, А.Д. Жаркова, Т.Н. Саниевой, Ю.Е. Соколовского. Методики работы с музыкальными самодеятельными коллективами исследовались в советский период В.И. Закутским, В.Г. Кузнецовым, В.Г. Соколовым. Однако в целом методики работы с самодеятельными музыкальными коллективами не формировались сколько-нибудь самостоятельно: они были, как правило, почерпнуты в профессиональной педагогике музыкального образования, причем преимущественно академического направления.

Вопросы организации и содержания музыкального образования в самодеятельных коллективах выделились в отдельное направление уже в 20-е годы XX века. В 1926 году состоялась I конференция по вопросам музыкально-просветительской работы, а в 1929 году был создан Центральный Дом самодеятельного искусства. Одной из ведущих

педагогических задач в этот период признавалось формирование содержания музыкального образования в коллективах художественной самодеятельности через создание специального репертуара (массовой музыки и массовой песни).

Однако в период 1917-1920-х годов любительское музыкальное образование и музыкальное просвещение базировались на музыкальной классике, что отражалось в программах концертов, в отчетах в Губполитпросвет. Например, в 1920-е годы из Владимира организовывались специальные командировки в Москву для переписки нотной литературы. В отчете о командировке Владимирского педагога-музыканта читаем: «М.В. Карпов был командирован в Москву за нотами; нотные магазины были закрыты на неопределенное время. М.В. Карпов в библиотеке консерватории, открытой для публики в вечерние часы, переписывал ноты»¹. Имеющиеся в наличии ноты распределялись по музыкальным организациям так же, как инструменты и прочие материальные ценности. Приведем в качестве примера список нотной литературы, отпущенной Губполитпросом в подотделы искусств по Владимирской губернии в 1921 году: «Сборник для фортепиано Мендельсон-Бартольди, Альбом 300-летия дома Романовых, Альбом 25-летия передвижных художественных выставок, сборники произведений Вебера, Шумана, Россини, клавиры оперы «Кармен», «Аида», отдельные произведения Шумана, Черни, Шопена, Вебера, Вагнера, Бетховена, Глюка»²... Из 62 наименований не принадлежат к классической музыке только «Цыганские песни» и «Детский сборник «Елочка». Описанная тенденция определяла ценностные акценты содержания массового музыкального образования, осуществлявшегося на массовых просветительских мероприятиях в уездных центрах Владимирской губернии. Так, музыкальная программа Пушкинского вечера в городском саду г. Гусь-Хрустальный 3 июня 1921 года включала в себя такие номера, как Сцена в корчме из оперы «Борис Годунов», ариозо Германа

¹ Смета на содержание музыкальной секции при подотделе искусств: переписка с клубами и музыкальными кружками о снабжении музыкальными инструментами. 12.0521-8.06.21 // ГАВО. Ф. 1045, оп. 1, ед. хр. 453, л. 211.

² ГАВО. Ф. 1045, оп. 1, ед. хр. 453, л. 43.

«Прости, небесное создание» и каватина Князя «Невольню к этим грустным берегам», ария Гремина «Любви все возрасты покорны», терцет «Буря мглою небо кроет», симфонические отрывки из опер «Евгений Онегин» и «Пиковая дама»¹. В Гороховце 13 ноября 1921 г. в помещении Народного Дома А.И. Любвиным «была прочитана обширная лекция «Жизнь и творчество Бетховена» в сопровождении музыкальных номеров симфонического оркестра»².

Музыкально-просветительская работа в 20-е годы упорядочивалась в организационном плане. Заведующим Губполитпросветом были «безусловно воспрещены» публичные выступления хоров и оркестров, не зарегистрированных в Политпросветах и не представивших точных списков учащихся³. Вопросам содержания музыкального образования взрослых был посвящен вопрос на четвертом Владимирском губернском съезде работников искусств⁴. К концу 1920-х годов идеологизация музыкально-просветительской деятельности проявилась в тематизме клубных мероприятий с музыкальным сопровождением (например, «Эй, сказка, на пионерский суд» в клубе им. Рыкова в декабре 1929 года⁵).

Своеобразие и высокий духовный потенциал провинциальной музыкальной культуры 1920-х годов, которая держалась на любителях-энтузиастах, засвидетельствован многими деятелями искусства. Так, Г.В. Свиридов в заметках «О провинциальной культурной жизни 20-х годов» писал: «Ошибочно было бы понимать культурную жизнь Курска как ущербную, захолустную, убогую и пр. Наоборот, скромная в

¹ Доклад-отчет художественного отделения при Гусевском Райполитпросвете за июль месяц 1921 г. // Отдел народного образования исполкома Владимирской губернии Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов. Отчеты о работе губернского и уездного подотделов искусств. ГАВО. Ф. 1045, оп. 1, ед. хр. 419, л. 11.

² Смета на содержание музыкальной секции при подотделе искусств. Переписка с клубами и музыкальными кружками о снабжении музыкальными инструментами. 12.0521-8.06.21 // ГАВО. Ф. 1045, оп. 1, ед. хр. 453, л. 112.

³ Там же. Л. 149.

⁴ Протокол Четвертого Владимирского губернского съезда работников искусств, общего собрания сотрудников, заседаний школьного совета // ГАВО. Ф. 1072, оп. 1, ед. хр. 9, л. 4.

⁵ Протоколы заседаний комиссий и комитетов по Окроно. 3.10.-24.12.1929 // ГАВО. Ф. 1058, щп. 1, ед. хр. 22, л. 47.

своем большинстве, но достаточно много знающая и чуждая какого бы то ни было «нигилизма», провинциальная интеллигенция была и стихийным, и сознательным хранителем культуры»¹. Георгий Васильевич вспоминал о концертах, о двух оркестрах народных инструментах, рисуя в своих мемуарах картину неповторимого, камерного музыкально-образовательного пространства, о котором надо лишь добавить, что оно дало России Свиридова.

Музыкально-просветительская деятельность в уездных городах, да и в губернском центре, характеризовалась камерностью, тесным взаимодействием всех участников. Репертуар музыкально-просветительских мероприятий отличался консерватизмом вкусов: музыкальные произведения композиторов рубежа XIX-XX вв., начала XX века, как правило, отсутствуют как в программах концертов, так и в тематике лекций. По формам организации музыкальная самодеятельность в этот период представляет собой «переходное звено» от частного любительского музыкального образования к кружковым и студийным формам последующих периодов.

*3. Инновационные тенденции
в музыкально-просветительской деятельности,
в музыкальном образовании в сфере художественной
самодеятельности в 1930-1950-е гг.*

Период 1930-1950-х годов связан с развитием дидактической стороны музыкальной самодеятельности и с идеей отбора талантливых музыкантов «из народных масс». В 1932 году постановление ЦК ВКП (б) «О перестройке литературно-художественных организаций» коррелировало с соответствующим реформирующим постановлением, относящимся к системе образования. Оно, помимо идеологических установок, ориентировало на более серьезную учебно-воспитательную работу, причем с явным акцентом на обучение (его знаниевую и деятельную стороны). Овладение музыкальной грамотой, профессиональными теоретическими и исполнительскими знаниями, умениями и навыками ставилось «во главу угла» и в работе музыкальных самодеятельных

¹ Свиридов Г.В. Музыка как судьба. М.: Молодая гвардия, 2002. С. 430.

коллективов. Высокая роль профессиональных знаний, умений и навыков унифицировала содержание образования в этих коллективах, *целенаправленно стирала грани между профессиональным и самодеятельным музыкальным исполнительством*. Одним из негативных следствий этого направления в развитии музыкальной самодеятельности становилось оттеснение на второй план народных традиций бытования и трансляции опыта музыкальной деятельности. Те аспекты, которые не фиксировались и не описывались с помощью академической теории музыки (неполутоновые звуковысотные соотношения, неакадемические способы звукоизвлечения и многое другое), уходили из сферы музыкальной самодеятельности. Зато академическая музыкальная культура «росла в массах». Обозначим ведущие пути организации централизованного влияния на музыкальное образование, осуществляемое в сфере музыкальной самодеятельности, в СССР.

Деятельность средств массовой информации должна рассматриваться в контексте формирования содержания музыкального образования в коллективах художественной самодеятельности. Особенно важную педагогическую функцию выполняли *музыкальные журналы*. В 20-30-е годы издавался ряд музыкальных журналов (в том числе, «Музыкальное образование» (1925-30). С 1933 по 1936 годы издавался специальный журнал «Музыкальная самодеятельность».

Средства массовой информации способствовали популяризации лучших коллективов музыкальной самодеятельности. В эти процессы начали вовлекаться институты местного, *регионального радиовещания*. Процессы регионализации музыкального радиовещания придавали этой деятельности иногда довольно неожиданное для эпохи содержание и освещение. Можем сослаться, например, на зафиксированные нами воспоминания владимирского журналиста и краеведа М.С. Коншина. Его отец, С.Н. Коншин, был репрессирован. В 1934 году он, будучи заключенным, был привлечен к работе Магаданского радио в качестве лектора и пианиста (Сергей Николаевич окончил музыкальный техникум им. А.Н. Скрябина). Работая на радио, он аккомпанировал Наталье Альфредовне Бибер, своей будущей жене, тоже самодеятельной певице (частной ученице солистки Мариинского театра Е. Серно-Соловьевич). Наталья

Альфредовна приехала тогда из Ленинграда в Магадан навестить своих репрессированных близких. Понятно, что выступление этого дуэта никак не могло бы стать элементом программы всесоюзного радио. А в Магадане будущие супруги Коншины провели целый цикл музыкально-просветительских радиопередач, обращаясь к огромной аудитории.

Начиная со второй половины 30-х годов, музыкальная самодеятельность получает осмысление как творческая деятельность народных масс (по меньшей мере, апелляция к творческому началу присутствует в названии созданного в столице в 1936 году Всесоюзного Дома народного творчества). Институционально именно эта организация стала курировать региональные процессы музыкального просветительства.

С 1936 году в Москве проводились Всесоюзные хоровые олимпиады. В них, наряду с профессиональными хорами, участвовали самодеятельные коллективы. Эти процессы стимулировали развитие *музыкального образования взрослых* в сфере художественной самодеятельности.

Так, во Владимире в 1930-50-е годы руководителем большинства музыкально-самодеятельных инициатив был Сергей Иванович Левкоев. Он родился 24.02.1897 г., окончил Владимирскую музыкальную школу, Московский государственный университет и Московскую консерваторию. Документы, свидетельствующие о деятельности С.И. Левкоева, рисуют картину достаточно автономной и не очень идеологизированной музыкальной среды, которую музыкант-педагог создавал во Владимире. В 1930-е годы он организовал самодеятельный хор работников объединения госторговли г. Владимира¹. Во Владимирском доме учителя с начала 1930-х годов действовали хор и оркестр под руководством С.И. Левкоева². В кинотеатре «Художественный» играл джаз-оркестр под его руководством³. Сергей Иванович был страстным поклонником музыки

¹ Самодеятельный хоровой коллектив работников объединения госторговли г. Владимира. Руководитель С.И. Левкоев за роялем. 30-е гг. // ГАВО. Ф. 412, оп. 2, ед. хр. 4.

² Самодеятельный коллектив (хор и оркестр) Владимирского дома учителя / руковод. коллектива – С.И. Левкоев во втором ряду, в центре. нач. 30-х гг. XX в. // ГАВО. Ф. 412, оп. 2, ед. хр. 5.

³ Оркестр кинотеатра «Художественный» 1939 г. За роялем – С.И. Левкоев // ГАВО. Ф. 412, оп. 2, ед. хр. 8.

П.И. Чайковского. Сохранились рукописи его незавершенного музыковедческого труда, посвященного П.И. Чайковскому, в котором он осмысливал роль и защищал великого композитора в развитии русской музыки: «Еще при жизни композитора даже Стасов и Кюи не сумели оценить по заслугам Чайковского, очевидно, связанные в своих суждениях эстетическими установками «Могучей кучки» и отсутствием исторической перспективы. Достаточно сказать, что Кюи назвал оперу «Евгений Онегин» сочинением мертворожденным, несостоятельным и слабым»¹. Любовь к Чайковскому С.И. Левкоев реализовал на деле: в 1934 году силами коллективов музыкальной самодеятельности г. Владимира при поддержке музыкальной школы он поставил оперу «Евгений Онегин»². Сергей Иванович и сам писал музыку для своих коллективов, для спектаклей Владимирского драматического театра.

Вторая половина 1940-х годов характеризуется активными процессами институционализации просветительской деятельности и художественной самодеятельности. Так, 14 сентября 1944 года было организовано концертно-эстрадное бюро (*Владимирская областная филармония*). С ноября 1948 года при концертно-эстрадном бюро начали проводиться музыкальные лектории.

В 1945 году во Владимире открылся *Владимирский областной Дом народного творчества*³. С 1945 по 1953 гг. он находился в ведении Комитета по делам искусств при Совете Министров РСФСР и подчинялся областному Комитету по делам искусства. Дом народного творчества координировал работу областной художественной самодеятельности, в том числе музыкальной, помогал районным университетам культуры «в подборе лекторов по музыке»⁴.

¹ Статьи, заметки, статьи С.И. Левкоева о музыке и композиторах // ГАВО. Ф. 412, оп. 1, ед. хр. 5, л. 33.

² Хор и солисты оперы «Евгений Онегин», поставленной С.И. Левкоевым в г. Владимир. Март 1934 г. // ГАВО. Ф. 412, оп. 2, ед. хр. 6.

³ ГАВО. Ф. 3752. Внутренняя опись.

⁴ Владимирский областной Дом народного творчества областного управления культуры. Доклады, записки и справки о состоянии художественной самодеятельности в области за 1959 год // ГАВО. Ф. 3752, оп. 1, ед. хр. 30, л. 113.

Анализируя процесс развития музыкального просветительства, нельзя обойти вниманием *Владимирский областной Дом работников просвещения*. Он был создан в 1946 году. До февраля 1957 года он назывался Владимирским областным Домом учителя областного комитета профессиональных союзов работников начальных и средних школ. Функции Дома работников просвещения заключались в организации культурного досуга учителей. Кроме того, задачей было «повышение культурно-политического уровня и повышения мастерства в связи с образованием народных университетов»¹. Для реализации этих задач Дом работников просвещения организовывал кружки (хоровой, драматический, кройки и шитья и др.), вечера, диспуты, КВН, читательские конференции. Хоровой коллектив Дома работников просвещения, несмотря на невысокий статус «хорового кружка», традиционно был одним из лучших во Владимире. Он давал концерты очень высокого уровня. К работе в таких, «эталонных» для Владимира просветительских организациях привлекались музыканты-профессионалы. И вообще, тесное взаимодействие музыкантов-профессионалов и участников самодеятельности на протяжении всего XX века характеризует музыкальную жизнь города Владимира.

В 1944 году был организован *Отдел по делам искусств при Владимирском областном исполнительном комитете*². Он занимался организацией культурного обслуживания населения области (организацией концертов, выездных спектаклей, проведением творческих конференций); контролировал работу театра, филармонии, союза художников и других организаций. Отдел существовал до 1953 года. Тогда было создано Управление культуры при Владимирском облисполкоме, и отдел был объединен с ним.

Анализ музыкально-образовательных процессов, осуществлявшихся в коллективах художественной самодеятельности 1930-50-х годов, нельзя осуществить вне учета очень значимой тенденции создания

¹ Владимирский областной Дом работников просвещения. Внутренняя опись // ГАВО. Ф. Р 4012.

² Отдел по делам искусств при Владимирском облисполкоме // ГАВО. Ф. Р-3731.

специального репертуара для самодеятельных коллективов, а также работы по отбору песен для исполнения в самодеятельных хорах. Создание специального («заказного») репертуара, а также рекомендация к исполнению одних произведений и запрет на другие, конечно, не является изобретением советских чиновников. Однако масштабность и, одновременно, внутренняя дифференцированность этой работы в 50-е годы впечатляет. Ее нельзя трактовать только как механическое поощрение и возвышение одних композиторов и поэтов и тотальный запрет на исполнение произведений других авторов. Конечно, был всем известный перечень наиболее признанных имен авторов советских хоровых произведений: А. Александров, В. Белый, А. Давиденко, И. Дунаевский, В. Захаров, А. Новиков, В. Соловьев-Седой, братья Д. и Дм. Покрасс ... Однако каждая из новых песен, в том числе, признанных авторов, проходила строгий контроль; формирование «рекомендательного» списка было каждый раз продуктом всестороннего анализа, разумеется, прежде всего, идеологического, но, безусловно, и художественного.

Приведем в качестве примера документ, направленный Комитетом по делам культурно-просветительских учреждений при Совете Министров РСФСР в региональные управления культуры. Указом 2614 от 26 декабря 1951 года «Управление клубных учреждений просит довести до сведения заведующих районными отделами культурно-просветительской работы, что Главным Управлением по контролю за зрелищами и репертуаром Комитета по делам искусств при Совете Министров СССР сняты с репертуара...»¹. Далее перечисляется 21 песня с несколькими различными комментариями, например: «Снята с репертуара ошибочно разрешенная ранее песня «Знаменосец мира» (Песня молодежи о тов. Сталине), муз. А. Новикова, сл. М. Вершинина, из-за низкого художественного уровня текста», «Снят с репертуара текст М. Вершинина песни С. Туликова «Марш советской молодежи» и разрешена к исполнению песня «Марш советской молодежи» С. Туликова с текстом Е. Долматовского» и т. п. Некоторые песни, как указывается в

¹ Областной отдел культурно-просветительской работы Владимирской области // ГАВО. Ф. 3733, оп. 1, ед. хр. 18, л. 141.

документе, были сняты по личному заявлению авторов. Не будем комментировать гипотетические причины такой авторской самокритики. И без того видно, что регламентация была достаточно жесткой, «вертикаль власти» проявляла себя во всей полноте. Разумеется, сегодня в такой цензурной деятельности мы видим явное ограничение свободы музыкального творчества. Однако глядя на сегодняшний агрессивный разгул низкопробной музыкальной «попсы», звучащей с экранов, из мобильных телефонов и зачастую исполняющейся даже детскими художественными коллективами, можно оценить эту деятельность (мы имеем в виду не конкретный процитированный документ, который педагоги-музыканты могли лишь принять к сведению, а всю работу по отбору репертуара) и иначе. Репертуарные рекомендации профессионалов, по меньшей мере, не позволяли исполнять откровенно непрофессиональные или безнравственные произведения. Массовое издание этих произведений оказывало реальную помощь педагогам-музыкантам на местах, позволяя отбирать доступные для исполнения хоры, ориентироваться в новинках.

Иерархизация контроля над репертуаром продолжалась на региональном уровне. Например, во Владимире проблемами репертуара, совместно с Домом народного творчества, занимался Областной отдел культурно-просветительской работы. Дом народного творчества разрабатывал и направлял на места (в дома и дворцы культуры, в сельские клубы) рекомендательные списки репертуара, причем в его обязанности входила «всемерная популяризация и распространение лучших советских произведений и классики»¹. Кроме того, Дом народного творчества осуществлял контроль за репертуаром художественной самодеятельности, утверждая репертуарные планы районных домов культуры, контролируя репетиции художественной самодеятельности районной сети культурно-просветительских учреждений. Таки образом, усилия сотрудников данного учреждения были направлены на формирование, отбор содержания массового музыкального образования и просвещения.

¹ ГАВО. Ф. 3752. Здесь и далее информация из описания фонда.

4. *Инновационные процессы в развитии музыкального образования в самодеятельных коллективах 1959-1970-х годов.*

Музыкально-просветительская деятельность этого периода

Несмотря на идеологический контроль, музыкальное образование в сфере художественной самодеятельности в период 1959-70-х годов было наиболее свободным, именно в нем проявлялась ориентация на социальную среду, начинали проявляться тенденции *учета местных музыкально-культурных традиций*. Современные исследователи, подчеркивая активизацию самодеятельного начала в культуре СССР в 1960-70-е годы, связывают ее своеобразие именно с репрезентацией элементов традиционных региональных культур, с народным искусством¹.

Владимирский Дом народного творчества поддерживал *музыкально-этнографическую* деятельность: были выпущены сборник местных авторов (поэтов и композиторов), сборник песен для сводного хора, два сборника песен, записанных в Муромском, Владимирском, Судогодском, Ковровском и других районах. В сельской местности наибольшее развитие получали народные хоры. Так, в аналитическом отчете 1959 года в качестве лучших были указаны русские народные хоры г. Муром («Клуб строителей»), г. Коврова (ДК им. Ленина), Карabanовского и Струнинского комбинатов и совхоза «Пионер» Судогодского района.

Проводились курсы руководителей хоровых коллективов и оркестров народных инструментов. В 1959 году в работе таких курсов приняло участие 34 человека². Районы, не присылавшие руководителей музыкальных самодеятельных коллективов на курсы, подвергались жесткой критике (например, в цитируемом нами отчете «провинившимися» были Струнинский и Петушинский районы, из которых на курсы не приехало ни одного человека). Оркестры народных инструментов

¹ Фурсова А.Ю. Репрезентация элементов традиционной культуры коллективами художественной самодеятельности Южного Урала в 1960-1970-е гг. (на материалах Челябинской области) // Пятые Лазаревские чтения «Лики традиционной культуры»: материалы междунар. науч. конф. Челябинск, 25–26 февр. 2011 г. : в 2 ч. Ч. 2. Челябинск: Челяб. гос. акад. Культуры и искусств, 2011. 350 с.

² Владимирский областной Дом народного творчества областного управления культуры : доклады, записки и справки о состоянии художественной самодеятельности в области за 1959 год // ГАВО. Ф. 3752, оп. 1, ед. хр. 30, л. 30.

рассматривались как действенное средство приобщения к музыкальной культуре. Система подготовки музыкантов-просветителей для села включала в себя годовые курсы сельских и колхозных баянистов, которые были открыты в 1956 году во Владимире¹. Проводились также месячные курсы баянистов².

Формирование «регионального самосознания» в конце 1950-1970-е годы связывается с развитием местных композиторских школ. В докторской диссертации Н.Р. Туравец³, посвященной региональному компоненту профессионального музыкального образования, первый этап развития композиторского творчества композиторов Кубани датируется концом 1960 – началом 1970-х годов. Эта периодизация не может быть прямо перенесена на другие регионы, но общую тенденцию она, несомненно, фиксирует. Специальное внимание местным композиторам, их образованию, пропаганде их творчества стало уделяться в 1960–70-е годы, что, несомненно, способствовало созданию диалогового поля столицы и провинции.

Под эгидой Владимирского Дома народного творчества проводились конкурсы на создание репертуара для художественной самодеятельности по всем жанрам. С местными композиторами вели, хотя и ситуативно, консультативную работу. Так, в планах подготовки к Всесоюзному фестивалю молодежи 1956 года читаем: «Провести совещание молодых композиторов, писателей области по вопросам участия их в работе по подготовке к фестивалю»⁴. Для музыкантов-любителей такое участие в их творческой судьбе было очень ценным и лично значимым: они могли получить профессиональный совет; лучшие произведения, сочиненные ими, отбирались и публиковались в местных издательствах.

¹ ГАВО. Ф. 3752, оп. 1, ед. хр. 30, л. 42.

² Владимирский областной Дом народного творчества: материалы по подготовке к всесоюзному фестивалю молодежи 1956 г. // ГАВО. Ф. 3752, оп. 1, ед. хр. 17, л. 2.

³ Туравец Н.Р. Региональный компонент профессионального музыкального образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. М., 1999. 319 с.

⁴ Владимирский областной Дом народного творчества : материалы по подготовке к Всесоюзному фестивалю молодежи 1956 г. // ГАВО. Ф. 3752, оп. 1, ед. хр. 17, л. 4.

Следующим направлением, формирующим диалоговое поле культур столицы и провинции, является *автономизация деятельности местного радио*, которое, хотя и ситуативно, включалось в музыкально-просветительскую деятельность, ориентированную на конкретную социальную среду. Радио представало уже не только средством формирования общенародного единства. Оно обращалось к конкретному человеку, к микросоциуму.

Примером такой деятельности местного радио может послужить опыт, описанный в методических материалах Владимирского Дома народного творчества. В колхозе им. Коминтерна к празднику проводов зимы в 1961 году была подготовлена музыкальная передача по местному радио. Вначале транслировался концерт, в котором принимал участие колхозный оркестр народных инструментов и хор учащихся средней школы. «Оркестр исполнил несколько популярных народных мелодий: «Светит месяц», «Ты полным-полна, моя коробушка»; хор – популярные песни советских композиторов и классиков»¹. Затем по радио был организован концерт по заявкам. «Бригадиры собирали заявки от лучших свиноводов, доярок, механизаторов и др. Желающих послушать свои любимые музыкальные произведения оказалось много. Ответственные за это мероприятие привели в порядок аппаратуру, достали необходимые грампластинки»². В данном случае в инструктивно-методическом письме не просто описывается имевший место опыт, а осуществляется его трансляция, то есть дается конкретный пример организации музыкально-просветительской деятельности.

С позиций диалога культур столицы и провинции интересны свидетельства о *столкновении местных народно-певческих традиций и официальной идеологической линии*, направленной на осовременивание и унификацию праздников, к которым готовились коллективы музыкальной самодеятельности и по которым оценивались результаты музыкально-образовательной, просветительской деятельности. Одним из

¹ Чупахин В.М. Праздник русской зимы. Методическое письмо. Владимир: Областное управление культуры. Методический кабинет культпросветработы. Дом народного творчества, 1961. С. 9.

² Там же. С. 9.

самых любимых праздников во Владимирской области были проводы зимы, очевидно «покрывавшие» традиционную Масленицу. Театрализованное представление во всех описаниях этого праздника (в разных районных центрах, колхозах и др.) обязательно включает в себя приезд Весны и сжигание чучела. При этом Весна читала стихи о трудовых подвигах, призывала к трудовым победам. Само же народное гулянье, судя по тем же документам, действительно массовое и веселое, подспудно несло в себе иные смыслы. В инструктивном письме, посвященном этому празднику, было сделано много замечаний по поводу подбора песенного репертуара. При этом самым «убийственным» был такой пример: «Несоответствие песенного материала содержанию действия доходило иной раз до курьеза. Так, в кульминационный момент сжигания чучела зимы, когда приехала Весна, когда Весна призывает тружеников полей встретить второй год семилетки трудовыми победами, хор запел народную песню, в которой говорилось о том, как молодая жена повесила на суку постылого старого мужа. По-видимому, певцов привлекло начало песни «Зимушка-зима холодная была». Неверно было бы весь концертный репертуар праздника скурпулезно подгонять под его тематику, но уж, конечно, ни в коем случае нельзя допускать контраста между ведущими образами праздника и содержанием песен»¹. Может быть, ошибочно видеть в этом примере прямое проявление описанных М.М. Бахтиным признаков карнавальной культуры² (хотя аналогии с бахтинскими «веселыми смертями» здесь ничуть не натянутые). Но даже без объяснительной концепции карнавальной культуры содержательное соответствие между сжиганием чучела и шуточной народной песней про старого мужа налицо. Есть все основания предполагать, что сжигание чучела в той местности, о которой пишет методист (из гуманных чувств он не привел названия учреждения культуры, реализовавшего такой сценарий), традиционно проводилось под эту самую песню или под другие песни, близкие к ней по содержанию и интонациям. Как видим, народно-песенные традиции

¹ Чупахин В.М. Указ. соч. С. 15.

² Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. 2-е изд. М.: Художественная литература, 1990.

оказались весьма живучими, а пути развития музыкального образования народной ориентации, поддерживавшегося в указанный период культурно-просветительскими учреждениями, не вполне соответствовали официальной идеологической линии.

Массовость, всеобщая вовлеченность в праздничные музыкальные мероприятия подтверждается многочисленными свидетельствами о живом музицировании, сопровождавшем не только городские, но и сельские праздники. Например, описывается «Праздник первой борозды», организованный Шульгинским сельским клубом и Новлянской избой-читальней Селивановского района: «Духовой оркестр играет марш. Весна приехала в красивом зеленом платье с цветами на голове»¹. На праздник колхоза им. Коминтерна «приглашено два духовых оркестра»². Не нуждается в комментариях факт, что выступлениям самодеятельных духовых оркестров предшествовала длительная музыкально-образовательная работа.

В районах области организовывались декады музыки (и других видов художественного творчества), проводились творческие отчеты музыкантов, смотры, конкурсы, праздники песни и танца, фестивали молодежи, праздники урожая. Работа эта была по-настоящему массовой. Так, на 1 декабря 1959 года во Владимирской области было 643 музыкальных самодеятельных коллектива, объединяющих 3060 участников³. Музыкальное просвещение опосредованно осуществлялось и в процессе деятельности других, немusикальных коллективов художественной самодеятельности: агитбригад, театров, хореографических кружков. К 1962 году по области насчитывалось 5100 коллективов художественной самодеятельности с общим количеством участников

¹ Методический кабинет культурно-просветительской работы Владимирского областного Управления культуры: метод. материалы кабинета 1961 г. ГАВО. Ф. 3779, оп. 1, ед. хр. 105, л. 104.

² Чупахин В.М. Праздник русской зимы. Методическое письмо. Владимир: Областное управление культуры. Методический кабинет. Дом народного творчества, 1961. С. 8.

³ Владимирский областной Дом народного творчества областного управления культуры. Доклады, записки и справки о состоянии художественной самодеятельности в области за 1959 год // ГАВО. Ф. 3752, оп. 1, ед. хр. 30, л. 25.

79640 человек. Помимо этого в области действовало 195 агитбригад. Директор областного Дома народного творчества П. И. Луговкина писала, что только во время областного смотра художественной самодеятельности в 1962 году выступления самодеятельных артистов просмотрело свыше пятнадцати тысяч зрителей. Участие в музыкальной самодеятельности, несомненно, оказывало влияние на весь облик провинциальной культуры рассматриваемого периода.

Наиболее массовым было самодеятельное хоровое исполнительство. Именно хоровые самодеятельные коллективы формировали основу музыкально-образовательного пространства Владимира и области. Отчеты о смотрах художественной самодеятельности доносят до нас имена владимирских педагогов-музыкантов, руководителей замечательных хоровых коллективов: это А.М. Островский, В.Г. Погосов (в рассматриваемый период работал в ДК им. Жданова), С.В. Анцев, руководивший хором клуба «Пятый октябрь» г. Струнино, и многие другие. Хоровые коллективы техникумов (энергомеханического, машиностроительного, строительного) насчитывали по 50 человек.

Работа самодеятельных музыкальных коллективов не воспринималась как простое развлечение. К ней предъявлялись высокие, вполне профессиональные требования. Лучшие хоровые коллективы в области «знали в лицо». Например, в процессе анализа деятельности самодеятельных хоров за 1959 год автор отчета вспоминает о том, что «хор завода «Почтовый ящик – 50» из года в год показывал плохие результаты своей работы», а «в нынешнем году он вырос и зазвучал гораздо лучше, чем раньше. Тов. Островский, опытный хормейстер, за очень небольшой промежуток времени ... сделал большие творческие успехи». «При исполнении «Утренней песни» Дунаевского и русской народной песни «Мчатся тучи» чувствовалась четкость ритма, некоторая уравновешенность, подвижность и певучесть»¹. В качестве достоинства указывается также нюансировка. Недостатками же являются «несовершенство строя, дикция и

¹ Владимирский областной Дом народного творчества областного управления культуры. Доклады, записки и справки о состоянии художественной самодеятельности в области за 1959 год // ГАВО. Ф. 3752, оп. 1, ед. хр. 30, л. 138.

звукофорсированность»¹. При анализе деятельности хоровых коллективов поощрялось стремление к классике, к высотам академической традиции. Например, выделялся хор завода «Автоприбор», который исполнил хор из оперы «Садко» без сопровождения.

Формирование репертуара хоровых коллективов было важнейшей музыкально-просветительской (хотя, конечно, и идеологической) задачей управления культурой. В целом в тенденциях подбора репертуара мы ясно видим доминирование академической исполнительской традиции. В репертуар хоров входили песни советских авторов (преимущественно патриотического содержания), произведения русской музыкальной классики (Н.А. Римский-Корсаков, М.А. Балакирев, М.И. Глинка и др.), а также (хотя и в небольшом количестве) песни, написанные местными авторами и композиторами².

Коллективы музыкальной самодеятельности *поощрялись выступлениями на столичных концертных площадках, по всесоюзному радио и телевидению*. Каждое из таких выступлений было признанием высокого исполнительского уровня. Владимирская музыкальная самодеятельность вполне следовала описанной тенденции. Так, в 1958 году лучшие коллективы художественной самодеятельности Владимирской области в рамках Всесоюзной сельскохозяйственной выставки выступали в Москве, а также по центральному телевидению (из музыкальных коллективов в этом мероприятии принимали участие хор совхоза «Пионер», мужской хор завода им. Орджоникидзе г. Муром, ансамбль песни ДК им. Ленина г. Коврова).

С конца 1950-х годов в сфере *массовой музыкально-просветительской деятельности* в СССР на первый план выходят *публикации в прессе*, деятельность средств массовой информации. С 1957 года начал издаваться журнал «Музыкальная жизнь», который изначально адресовался широким кругам любителей музыки и музыкальной самодеятельности. Статьи в журналах, нотные вкладыши, в том числе ориен-

¹ ГАВО. Ф. 3752, оп. 1, ед. хр. 30, л. 138.

² Там же. Л. 137.

тированные на конкретные запросы читателей, помогали организовывать просветительскую работу и исполнительскую деятельность музыкальных коллективов.

Музыкально-просветительские статьи публиковались и в местной периодической печати. Статьи в областной газете «Призыв», принадлежавшие перу С.И. Левкоева, были настоящими конспектами лекций, призванных формировать музыкальную грамотность и культуру населения области. Например, статья «О симфоническом оркестре» в рубрике «Беседы об эстетике»¹ раскрывала историю создания «большого» симфонического оркестра, характеризовала инструменты и оркестровые группы (с примерами – фрагментами из классических симфонических произведений, в которых эти группы или солирующие инструменты звучат наиболее ярко). Статья «Что нужно знать о камерной музыке»² тоже подробно и без особого «снисхождения» по отношению к массовой читательской аудитории раскрывала генезис, жанры, образную сферу камерной музыки. Призыв к серьезному изучению русской музыкальной классики содержался и в столь же серьезной, аналитической статье «Великий реалист»³, посвященной творчеству М.П. Мусоргского.

Музыкально-просветительские лекции организовывало Хоровое общество⁴. Музыканты-консультанты выезжали в районы для проведения семинаров, организации творческих отчетов хоровых коллективов⁵.

Деятельность по формированию музыкальной культуры в провинции опиралась на единство музыкально-образовательного пространства, при котором различные сферы институционализированного музыкального образования были очень близки между собой. Так, С.И. Левкоев преподавал во Владимирской музыкальной школе, в культпросветшколе, в ряде коллективов художественной самодеятельности, выступал со статьями в местной печати. В результате музыкально-образовательная и

¹ Левкоев С.И. О симфоническом оркестре // Призыв. 1965. 18 апр. С. 3.

² Левкоев С.И. Что нужно знать о камерной музыке // Призыв. 1964. 11 окт. С. 3.

³ Левкоев С.И. Великий реалист // Призыв. 1965. 10 янв. С. 3.

⁴ Хоровое общество Владимирской области. Годовой отчет за 1959 г. ГАВО. Ф. 3946, оп. 1, ед. хр. 9, л. 79.

⁵ Там же. Л. 79.

просветительская деятельность приобретали содержательную целостность, в том числе, и в процессе трансляции в районы, на село.

Ведущей линией в развитии музыкального образования, осуществляющегося в сфере художественной самодеятельности, было исполнение отечественной классической музыки. Характерно в этом плане инструктивное письмо Владимирского отдела культурно-просветительской работы о подготовке и проведении мероприятий, связанных со столетием со дня смерти Н.В. Гоголя. Одной из рекомендуемых тем лекции или доклада, а также вечера памяти Н.В. Гоголя, была тема «Н.В. Гоголь в музыке». В письме говорилось: «В программе «Гоголь в музыке» должны быть отрывки из оперных произведений, а также фрагменты прозаических произведений, сюжеты которых положены в основу опер»¹. Далее следовали рекомендации по включению музыкальных произведений в «гоголевские концерты». Самодеятельным солистам предлагалось выучить для этих концертов целый ряд фрагментов из опер на гоголевские сюжеты. «Для солистов представляют большой интерес ария Параси «Ты не грусти, мой милый», шуточная песня Черевика «Ой, Чумак» из оперы Мусоргского «Сорочинская ярмарка», две песни Левко из «Майской ночи», ария Вакулы и ария Оксаны из оперы Чайковского «Черевички». Самодеятельным хорам большую пользу принесет работа над такими произведениями, как хороводы из «Майской ночи»,... хор-колядка из оперы Н.А. Римского-Корсакова, хор колядующих из оперы «Черевички». Оркестрам народных инструментов могут подойти «Гопак» из «Сорочинской ярмарки», русские и украинские танцы из оперы «Черевички», картина зимней ночи, вьюги и метели из первого акта этой же оперы». Для самодеятельного симфонического оркестра рекомендуются увертюра из «Майской ночи», полет Вакулы. Подчеркнем, что все эти произведения предполагалось не просто послушать в записи, но *разучить с самодеятельными певцами и инструменталистами*. Очевидные исполнитель-

¹ Областной отдел культурно-просветительской работы. Творческий отчет коллективов художественной самодеятельности // ГАВО. Ф. 3733, оп. 1, ед. хр. 18, л. 274.

ские трудности (например, диапазон думки Параси из оперы М.П. Мусоргского «Сорочинская ярмарка» – ми-бемоль первой октавы – ля-бемоль второй октавы; скачок ми-бемоль первой октавы – соль второй октавы, триоли, изменения темпа), казалось бы, делают эти произведения недоступными для самодеятельных артистов. Но мы не склонны видеть в цитируемом рекомендательном документе безоглядное преувеличение возможностей участников музыкальной самодеятельности. Во-первых, все эти произведения наличествовали в слуховом опыте людей: их часто передавали по радио, которое было основным «музыкальным просветителем» середины XX века. Даже само перечисление в рекомендательном письме явно ориентировано на этот слуховой опыт: неточности в названиях фрагментов свидетельствуют о том, что автор-методист писал «из головы», а не списывал из нот или из книжки, причем имел в виду те произведения, которые, скорее всего, слышали все. Во-вторых, все рекомендуемые фрагменты основаны на народных мелодиях, легко воспринимающихся участниками художественной самодеятельности (например, при всей сложности музыкального языка М.П. Мусоргского, в нашем случае первично то, что в дуэте Черевика и Кума звучат мелодии раздольных народных песен «Вдоль по степям» и «Ой, Чумак, ты дочумаковался»).

В контексте диалога культур столицы и провинции важно, что *между самодеятельными и профессиональными коллективами не было принципиальных, непреодолимых различий*: самодеятельность не развивалась в «тупиковые ветви»; по крайней мере, на это была направлена музыкально-просветительская политика. Столичные самодеятельные музыкально-исполнительские коллективы соперничали с профессиональными. Среди таких видных музыкальных самодеятельных коллективов можно назвать хор Ленинградского университета, хор Ленинградского Дворца культуры им. С.М. Кирова, музыкальный коллектив Выборгского Дворца культуры. В студии оперы и балета при Дворце культуры им. С.М. Кирова ставились оперы «Царская невеста», «Сорочинская ярмарка», «Травиата», «Тихий Дон». Музыкально-студийное движение стало одной из линий развития отечественного му-

зыкального образования. Нужно специально сказать о том, что исполнительские составы самодеятельных хоров, музыкальных театров «выигрывали» тем, что могли включать в свой состав талантливых участников, занимающихся другими видами профессиональной деятельности. И в столицах, и, особенно, в провинции, перед музыкально одаренными людьми очень часто вставали различные по характеру ограничения, не позволявшие им выбрать музыку в качестве профессиональной сферы деятельности. В связи с последним соображением мы не склонны рассматривать историю музыкальной самодеятельности в СССР как историю «пирамиды», двигаясь к вершине которой талантливые музыканты неизбежно приходили в профессиональные музыкальные коллективы. К сожалению, изучение «альтернативной» истории, где акцент был бы сделан на исследование музыкальной деятельности людей, всю свою жизнь отдавших музыкальной самодеятельности, но продолжавших работать в немусикальных сферах, очень затруднено обозначенной нами «пирамидальной традицией». В отчетах о достижениях самодеятельных музыкальных коллективов Владимирской области самым весомым аргументом выглядит востребованность самодеятельного артиста в профессиональной сфере. Так, в одном из отчетов перечислены имена большинства бывших участников владимирской художественной самодеятельности, которые связали свою жизнь с музыкальным искусством. «Солистка Петрова из г. Владимира была направлена в Большой академический театр. Ранее она выступала в кружках художественной самодеятельности, неоднократно выступала по областному радио, затем ее зачислили в профессиональную бригаду Владимирского концертно-эстрадного бюро, и сейчас она с успехом выступает в Большом академическом театре. Павел Савельев, бывший участник духового оркестрового клуба комбината «Пятый Октябрь» г. Струнино сейчас работает в оркестре Большого театра и является педагогом Консерватории им. П.И. Чайковского. Отец и сын Кирилловы, в прошлом участники художественной самодеятельности того же клуба, работают в Краснознаменном ансамбле им. Александра Пастух Шолохов из с. Новоселки Суздальского района долгое

время работал в Московской филармонии. Фирсова Вера, ныне заслуженная артистка Большого театра, начинала свою творческую деятельность в кружках художественной самодеятельности детского дома г. Суздаль, затем она училась во Владимирской музыкальной школе»¹. Как видим, в указанный период ярко действовала тенденция отбора музыкально одаренных участников художественной самодеятельности и продвижения их в столицу. Подчеркнем еще одну мысль: в отчетном списке почти все музыканты – певцы и инструменталисты академического направления. Только одна из этого списка «малограмотная, но одаренная ткачиха Кропотова Тамара» была направлена в народный коллектив – Волжский хор². В сторону профессиональной эстрады движение либо не просматривалось, либо не отслеживалось.

Признавая несомненную историческую справедливость и красноречивость линии выращивания профессионалов из самодеятельности, укажем и на другую тенденцию. В музыкальной самодеятельности, особенно в провинции, были талантливейшие люди, не перешедшие на профессиональную сцену. К концу советского периода их заслуги стали отмечать не только особыми «самодеятельными» титулами, но и профессиональными почетными званиями. Например, солист Владимирского народного театра оперетты Э.И. Клисинский, всю жизнь проработавший врачом-психиатром (в этой сфере он тоже был признан, награжден, знаменит в городе) около сорока лет с оглушительным успехом выступал на сцене ДК химзавода, и был удостоен звания заслуженного работника культуры Российской Федерации. Более сорока лет отдали самодеятельной сцене инженер Владимирского химического завода Альбина Ульянова, обладательница замечательного лирико-колоратурного сопрано, исполнившая ведущие партии в полтора десятках оперетт, баритон Александр Тересов (рабочий завода «Точмаш») и многие другие. Необходимо подчеркнуть, что эти люди постоянно, все сорок лет, два раза в неделю занимались с педагогом по

¹ Владимирский областной Дом народного творчества областного управления культуры. Доклады, докладные записки и справки о состоянии художественной самодеятельности в области за 1959 год // ГАВО. Ф. 3752, оп. 1, ед. хр. 30, л. 79.

² ГАВО. Ф. 3752, оп. 1, ед. хр. 30, л. 79.

вокалу (долгие годы в народном театре оперетты работала педагог Владимирского музыкального училища Н.Е. Оленева).

Профессиональные музыкальные коллективы брали *шефство над самодеятельными коллективами* соответствующих направлений. Например, над владимирским народным театром оперетты шефствовал Московский театр оперетты, приглашавший самодеятельных артистов на свои спектакли, помогавший в отборе репертуара (осуществлял «связующую» роль дирижер оркестра владимирской оперетты А.С. Александровский).

5. Музыкально-просветительская деятельность 1970-80-х гг.

В 1970-80-е годы наиболее значительные музыкально-просветительские инициативы во Владимирском крае сознательно и целенаправленно связываются с историей и культурой владимирской земли, с идеей «старой столицы», с попытками реконструкции музыкальной атмосферы прошлого. Несомненный вклад в развитие отечественной культуры в целом, в содержательный диалог московской и владимирской культуры внес камерный оркестр под руководством В.И. Корначева. Виктор Иванович Корначев, фактически в одиночку, при поддержке московского музыковеда В.И. Ражевой начал восстанавливать и исполнять инструментальную музыку доглинкинского периода, а вместе с тем исследовать творчество Бортнянского, Пашкевича, Хандошкина, Давыдова, Фомина. Работоспособность ансамбля была поразительной: он готовил до десяти программ в год. Произведения для этих программ «раскапывались» в отделе библиографических редкостей Московской консерватории, фотографировались, проявлялись и реконструировались в процессе репетиционной работы. Участники ансамбля – выпускники консерватории и института им. Гнесиных – привлеченные необычностью работы, оказывались не только исполнителями, но и исследователями (они сами расписывали партитуры, восстанавливали неясные фрагменты). При этом ансамбль непрерывно занимался самой широкой просветительской деятельностью. «Был сегодня и концерт на заводе, и переезд во Владимир, и там – концерт в общежитии химзавода. Завтра, в десять утра, автобус везет музыкантов в

Гусь-Хрустальный. Гололед, метель...»¹. Валерия Ражева сопровождала выступления ансамбля музыковедческими лекциями, которые представляли ценность как для любителей, так и для искушенных профессионалов. К концу 1980-х годов камерный ансамбль В. Корначева оказался востребованным в концертной жизни музеев Останкино и Кусково, в зале бывшего Знаменского собора в московском Зарядье², исполняя старинную музыку в соответствующей ей исторической обстановке. Были выпущены пластинки с записями ансамбля, о нем стали писать центральные газеты.

Жанр просветительских лекций-концертов развивался и в деятельности самодеятельного хора под руководством Э.М. Маркина, созданного в 1974 году. В 1992 году хор был преобразован в профессиональный Центр хоровой музыки Владимиро-Суздальской Руси. Такой путь – от самодеятельного музыкального коллектива, работа с которым выводит его на профессиональный уровень, что служит основанием для закрепления профессионального статуса – характерен для провинциального музыкально-образовательного пространства. Таким путем шел хор «Распев», основанный как самодеятельный коллектив Н.А. Колесниковой в 1987 году. Интересно, что даже коллективы, изначально формировавшиеся в филармонии как профессиональные, поначалу чувствовали свою «самодеятельную» природу. Так, создатель оркестра народных инструментов засл. деятель искусств РФ Анатолий Иванович Антонов вспоминал: «Просто собирался кружок любителей народной музыки при филармонии. ...Собирались по вечерам, приносили свои личные инструменты и играли обработки русских народных песен «Светит месяц», «Коробейники» и незатейливые пьесы... Первый концерт дали на сцене филармонии 25 декабря 1988 года, в зале находилось всего 16 человек – родственники и знакомые артистов»³.

Благодаря усилиям деятелей Владимирской филармонии Владимирский край стал одним из признанных центров развития русской

¹ *Маршакова Т.* На скрипке столетий // Комсомольская правда. 1981. 22 янв. С. 4.

² *Давыдов М.* Живи, музыка // Правда. 1981. 13 окт. С. 6.

³ Антонов Анатолий Иванович // URL: walj.ru/publ/vladimirskie_muzykanty/antonov_anatolij/4-1-0-12 (дата обращения 11.09.11).

народной музыкальной культуры. Просветительская линия этой деятельности (организация концертов, фестивалей, обмена опытом) влекла за собой профессионально-образовательную (подготовку музыкантов-народников, формирование образовательно-исполнительских коллективов). Развитие вокально-хореографического коллектива «Русь», оркестра русских народных инструментов придало широкой музыкально-просветительской направленности пропаганды русского фольклора профессионально-образовательный характер.

Музыкально-просветительская деятельность на протяжении всех лет существования Владимирской областной филармонии была ведущим направлением ее деятельности. Так, когда 5 октября 1992 года был создан Комитет по культуре администрации Владимирской области, а 25 декабря 1992 года учреждено Государственное предприятие «Владимирское областное гастрольно-концертное объединение (ОГКО)», его цель была обозначена следующим образом: «Содействие активному приобщению населения к освоению богатств духовной культуры, развитие музыкально-просветительской деятельности путем создания высокохудожественных программ, организации фестивалей, конкурсов, декад музыкального искусства и т. д.»¹.

Признавая несомненные высокие достижения в сфере музыкально-просветительской деятельности таких музыкальных коллективов, которые стремятся перерасти в профессиональные, нужно с сожалением констатировать снижение социального престижа со второй половины 1980-х годов собственно массовой музыкальной самодеятельности.

Таким образом, характеризуя музыкальное просветительство и музыкальную самодеятельность советского периода, можно выделить следующие его характеристики.

Советский период характеризуется процессами институционализации и даже формализации музыкального образования, осуществляемого в рамках музыкальной самодеятельности. Задачи музыкального просветительства, реализуемого через профессиональную концертную, лекторскую, публицистическую деятельность и музыкального образования в сфере музыкальной самодеятельности характеризовались

¹ ГАВО. Ф. Р-3468. Описание фонда, л. 17.

общностью. Это формирование коммунистического мировоззрения средствами музыкального искусства, воспитание высоких музыкальных вкусов и идеалов, раскрытие творческого потенциала личности, выявление и поощрение музыкальных талантов.

В *1920-е годы* музыкально-просветительская деятельность характеризовалась камерностью, тесным взаимодействием всех участников, приверженностью в содержании и в способах организации классическим традициям прошлого века и одновременной вынужденной ориентацией на новые идеологические требования. По формам организации музыкальная самодеятельность в провинции 1920-х годов представляет собой «переходное звено» от частного любительского музыкального образования к кружковым и студийным формам последующих периодов.

Музыкально-просветительская деятельность *1930-50-х годов* была ориентирована на серьезную учебно-воспитательную работу, на стирание граней между профессиональным и самодеятельным музыкальным образованием, на выращивание музыкальных талантов из самодеятельности. Одним из негативных результатов этой установки было снижение внимания к музыкальному образованию народной ориентации (не в плане включения народных песен в репертуар, а в плане учета способов бытования и развития народной песенной культуры). На музыкально-просветительскую деятельность 1930-50-х годов активно влияли средства массовой информации, в том числе формирующееся региональное радиовещание. Тотальный контроль за репертуаром снижал диалоговый потенциал музыкально-образовательных процессов, осуществлявшихся в сфере самодеятельности. Одновременно он обуславливал поддержание стабильного интереса самодеятельных коллективов к музыкальной классике XIX века.

В период *конца 1950-х – 1970-х годов* в музыкальной самодеятельности проявилась ориентация на особенности социальной среды, тенденция учета местных музыкально-культурных традиций. При этом продолжала осуществляться борьба с теми народными традициями, которые приходили в столкновение с официальной идеологией. Результаты музыкально-этнографической деятельности стали включаться в содержание музыкального образования самодеятельных хоров и оркестров. образо-

вательная поддержка оказывалась местным композиторам; с ними проводились консультации, семинары; их произведения начали публиковаться и пропагандироваться на региональном уровне. Автономизация деятельности местного радио позволяла осуществлять музыкально-образовательные инициативы с учетом заявок жителей села, города, с привлечением местных музыкальных коллективов. Хоровые самодеятельные коллективы, которые составляли основу провинциального музыкально-образовательного пространства, были включены в систему смотров и конкурсов, в ходе которых осуществлялся компетентный анализ их исполнительского роста, давались рекомендации педагогам-музыкантам, руководившим хорами. Лучшие коллективы поощрялись выступлениями на столичных концертных площадках, по всесоюзному радио и телевидению. Музыкально-просветительские статьи публиковались в местной периодической печати. Принципиальная линия на преодоление дидактических, методических различий между работой с самодеятельными и профессиональными музыкальными коллективами вела как к выращиванию из самодеятельности профессиональных музыкантов, так и к сближению уровня исполнительства лучших самодеятельных коллективов с профессиональными. Шефство столичных самодеятельных и профессиональных музыкальных коллективов над провинциальными повышало мотивацию провинциальных любителей-музыкантов, воспитывало высокопрофессиональную слушательскую, зрительскую аудиторию.

В 1970–80-е годы наиболее значительные музыкально-просветительские инициативы во Владимирском крае связываются с идеей «старой столицы», с попытками реконструкции музыкальной атмосферы прошлого, выражением в музыкально-образовательной деятельности регионального самосознания. Ряд музыкальных коллективов проходит путь от самодеятельности к профессиональному уровню и статусу. Этот путь оказывается характерным для провинциального музыкально-образовательного пространства. Вместе с тем, этот период характеризуется некоторым снижением роли массовой музыкальной самодеятельности в «музыкально-образовательном потоке».

Снижение роли музыкальной самодеятельности в широком социально-воспитательном процессе необходимо преодолевать сегодня, так

как современные задачи модернизации образования предполагают развитие самостоятельных механизмов самоорганизации, широкое развитие дополнительного образования в течение всей жизни человека.

ГЛАВА 6. ХУДОЖЕСТВЕННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПЕДАГОГИКИ РОССИИ XX ВЕКА КАК ФАКТОР ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

К проблеме гуманизации общество обращается постоянно, и особенно в переходные периоды, когда разрушены прежние экономические отношения и духовные ценности, а новые ещё не сложились. Во все времена философы, педагоги, психологи неустанно обращали внимание общества на очеловечивание личности учителя и взаимоотношений его с учеником.

1. Историческая ретроспектива: к гуманизации через развитие личности учителя

История образования России показывает, что в конце XIX века сформировались гуманистические взгляды на народное образование. Педагогическая деятельность считалась процессом творческим и сравнивалась с искусством, делались попытки обратиться к последнему в поисках принципов и методов художественно-ориентированного обучения. Действовали курсы пения для школьных учителей, призванные развить эстетическое чувство и духовно-нравственные потребности в учащихся. В 1918–1919 гг., вводя в школу художественное воспитание, Наркомпрос предусматривал и расширение методов общей педагогики при посредстве педагогики искусства. Но в 20-е годы XX века взгляд на деятельность учителя изменился: ее стали рассматривать как производственную работу, а самого учителя – как «агента» революции. На первое место вышла практическая деятельность учителя, изменились показатели его квалификации: разносторонность умений, быстрота, точность работы¹.

¹ Педагогическая энциклопедия: в 3 т., т. 2. М.: Работник просвещения, 1928. С. 560–561.

Жизнь XX века быстро менялась, менялись и требования общества к личностным качествам каждого гражданина России, это ощущалось и в образовании. Новые программы и предметы эстетического цикла, которые в конечном результате были объединены в единую образовательную область «Искусство», потребовали формирования новой личности учителя. Общество после войн и потрясений хотело гуманизации всех своих жизненных процессов, где на первом месте становилась личность.

Личность, согласно определению Д.А. Леонтьева, «... это человек, выступающий как автономный носитель и субъект конкретных исторически сложившихся человеческих форм деятельностного отношения к миру... Личность как психологическое образование, как регуляторная система констатируется функциями выделения субъектом себя из окружающего мира, выделения, презентации и структурирования им своих отношений с миром и подчинения своей жизнедеятельности устойчивой структуре этих отношений в противовес сиюминутным импульсам и внешним стимулам»¹.

Поэтому деятельность учителя приобретала целостный характер, который проявлялся:

- в формировании всесторонне развитой личности себя и ученика;
- в комплексном подходе к воспитанию учащихся, обеспечивающем единство умственного, нравственного, эстетического, физического, трудового воспитания;
- в содружестве педагогических, ученических и родительских коллективов;
- в гармоническом сочетании различных видов его деятельности (обучающей, воспитывающей, методической).

Особенным свойством труда учителя стал его творческий характер. Творчество учителя стало опираться на достижения педагогической науки и практики. В разные времена предпринимались попытки выстроить теорию творчества разными учеными (Платон, А.Шопен-

¹ Леонтьев Д. А. Личность: человек в мире и мир в человеке // Вопросы психологии. 1989. № 3. С. 16–18.

гауэр, Н.О. Лосский, В.М. Бехтерев, А.А. Потенбня, Д.Н. Овсяннико-Куликовский, Б.А. Лезин, А.Н. Леонтьев, Б.М. Кедров). В работах Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского педагогическая деятельность рассматривалась как творческий процесс. Я.А.Пономарев установил, что творчество является механизмом продуктивного преобразования личности, а педагогика творчества «требует поиска оригинальных неожиданных решений, соответствующих своеобразию современной ситуации в области исследования проблем творчества»¹. Ю.К. Бабанский, П.К. Пидкасистый, М.Н. Скаткин и другие выделили ее законы и принципы. Эти теоретические основы нашли преломление в работах В.В. Краевского, М.М.Поташника и В.И. Загвязинского. Разные аспекты гуманизации образования исследовали Ш. Амонашвили, М.Н. Берулава, Л.П. Дуганова, И.А. Зимняя, В.А. Слостенин, Г.А. Федотова, Е.Н. Шиянов.

М.Н. Берулава сделал вывод, что «гуманизация образования направлена на решение проблемы оптимизации взаимодействия личности и социума, обеспечивающей их наиболее эффективное развитие»². Но для реализации этого необходимы три условия:

1) учитель с высоким уровнем развития нравственных и интеллектуальных качеств, с высоким творческим потенциалом, подлинный интеллигент. Но «гуманистическая методология не может быть навязана учителю, а лишь может быть принята им сознательно»³;

2) создание новых технологий обучения, учитывающих предпочитаемые ребёнком способы переработки учебного материала. Данные технологии не могут быть сугубо когнитивными, но должны задействовать эмоционально-волевою и мотивационную сферу ребёнка, исходя из его индивидуальности, имеющегося у него социально-культурного опыта;

3) создание и использование новых технологий воспитания и в целом – развития личности.

¹ Пономарёв Я. А. Психология творчества и педагогика. М.: Педагогика, 1976. С. 4.

² Берулава М. Н. Некоторые аспекты гуманизации образования // Гуманизация образования. Наб.Челны, 1996. № 1. С. 42.

³ Там же.

И.А. Зимняя выделила «постулаты парадигмы образования», в которых человек есть мера всех вещей и процессов, а образование рассматривается как катализатор развития цивилизации. Основная его цель состоит в формировании духовно зрелой, нравственной, компетентной, социально активной и адаптированной личности. Обучение рассматривается больше как организация и управление учебной деятельностью обучаемого, который выступает в качестве её активного субъекта. Выступающие как показатель гуманизации образования субъектные качества (личностные, интеллектуальные, поведенческие, деятельностные) могут быть определены, измерены не только опосредованно, но и в ряде случаев непосредственно. При этом квалификационные характеристики специалиста фиксируют не только необходимые (для профессии, специальности, специализации) профессиональные качества, но и личностные особенности.

В соответствии с этими постулатами целью гуманизации образования является прежде всего развитие ценностно-смыслового ядра личности (цель, смысл жизни, совесть, истинность, вера, идеал и т. п.). Организация обучения осуществляется с позиций личностно-деятельностного подхода: личность выступает субъектом деятельности, а деятельность определяет личностное развитие её как субъекта.

Проблема личностно-деятельностного подхода к научению (с позиции учащегося) в дополнение личностно-деятельностному подходу к обучению (с позиции преподавателя) поставила перед частными методиками целый ряд новых проблем, в частности, проблему изменения часто встречающейся позиции преподавателя-информатора, источника знаний, контролёра, на позицию фасилитатора, проблему создания учебной ситуации раскрепощения человека, снятия социальных барьеров, затрудняющих общение¹.

Е.Н. Шияновым были выведены теоретические основы гуманизации педагогического образования как производные от общефилософских понятий «гуманизм» и «гуманность». Гуманизация выступает социально-ценностной и нравственно-психологической основой общественной

¹ Зимняя И.А. Гуманизация образования – императив XXI века // Гуманизация образования. Наб. Челны, 1996. № 1. С. 26–29.

жизни, отношений между людьми, а гуманизация образования нацелена на обеспечение условий процесса, направленного на развитие каждой личности на основе человеческих отношений между его участниками, который становится образом жизни каждого его участника, становящегося субъектом этого процесса развития творческой индивидуальности.

Исследуя эту проблему совместно, В.А. Сластёнин и Е.Н. Шиянов сделали следующее заключение: «Гуманизация образования предполагает реально функционирующую систему, обеспечивающую единство непрерывного общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности с учётом общественных потребностей и личных запросов. Данный социально-педагогический принцип требует пересмотра целей, содержания и технологии образования во взаимосвязи с гуманизацией жизни общества, социально-нравственного и профессионального развития личности с учётом общественных потребностей и личных запросов ... во взаимосвязи с социально-экономическим, научно-техническим и духовно-культурным развитием страны»¹. Основываясь на теории деятельности А.Н. Леонтьева, они заключают: «Чтобы овладеть достижениями материальной и духовной культуры ... человек вступает в отношение к явлениям окружающего мира через других людей, т. е. в процессе общения с ними. В этом процессе ребёнок, человек научается адекватной деятельности. Этот процесс и является по своим функциям процессом воспитания». Они отмечают, что в этой системе отношений отражаются «объективные причинно-следственные связи, которые приобретают характер педагогических закономерностей»², из которых они выводят принципы гуманистического образования. Вместе с тем они выделяют главную гуманистическую тенденцию развития системы образования – ориентацию на развитие личности. И «чем гармоничнее будет общекультурное, социально-нравственное и профессиональное развитие

¹ Сластёнин В. А., Шиянов Е. Н. Гуманизация образования и педагогические ценности. Наб.Челны, 1996. № 1. С. 62.

² Там же.

личности, тем более свободным и творческим человек становится в реализации культурно-гуманистической функции»¹. Эта закономерность позволила сформулировать «ведущий в системе гуманистических принципов образования – принцип непрерывного общего и профессионального развития личности»². Все остальные принципы, имея в своей основе эту закономерность, подчинены ему.

Саморазвитие личности зависит от степени индивидуализации и творческой направленности образовательного процесса. Из этой закономерности В.А. Сластёнин и Е.Н. Шиянов вывели принцип индивидуально-творческого подхода, который предполагает непосредственную мотивацию деятельности. Основное назначение этого подхода они увидели в создании условий для самореализации личности, выявлении и развитии её творческих возможностей.

Гуманизация образования связана и с реализацией принципа профессионально-этической взаимответственности, что обуславливается закономерностью, «согласно которой готовность участников педагогического процесса принять на себя заботы о судьбах людей, о будущем нашего общества неизбежно предполагает их гуманистический образ жизни, соблюдение норм педагогической этики»³. Специфику данных принципов они увидели в совместном личностном и профессиональном развитии участников педагогического процесса. «Все принципы определённым образом соподчинены, представляя собой иерархическую систему, причём каждый из них предполагает другие и реализуется только при условии осуществления всех остальных принципов»⁴. Гуманистическая парадигма педагогического образования задаётся гуманистической природой и сущностью педагогической деятельности. Гуманистические ценности этой деятельности являются «вечными» ориентирами учителя. Они фиксируют уровень осознания им расхождения между сущим и должным, действительностью и идеалом, характеризуют его готовность

¹ Сластёнин В. А., Шиянов Е. Н. Указ. соч. С. 63.

² Там же. С. 63.

³ Там же. С. 65.

⁴ Там же. С. 66.

к преодолению этих разрывов, гражданскую позицию, обуславливают смысложизненное самоопределение учителя¹».

По предметному содержанию В.А. Сластенин и его научная школа выделяют ценности самодостаточного (ценности-цели) и инструментального (средства достижения ценностей-целей) типов. И если ценности-цели педагогической деятельности связаны с развитием личности ученика, развитием личности учителя, развитием ученического и педагогического коллективов, то инструментальные ценности предусматривают овладение теорией и технологией (нормы, принципы, способы) педагогической деятельности, составляющими основами профессионального образования учителя.

Проводя структурный и качественный анализ ценностей педагогической деятельности, В.А. Сластенин и Е.Н. Шиянов подчеркнули определяющий смысл гуманистического идеала, преобладание общечеловеческих ценностей (истины, красоты, здоровья, любви, мира, добра, коллективизма и др.): «Закреплённые в сознании учителя педагогические ценности образуют систему его профессионально-ценностных ориентаций на общение с детьми и взрослыми, творчество в профессиональной деятельности, развитие личности ребёнка и профессиональное сотрудничество, обмен духовными ценностями и др.»². Таким образом, ведущей тенденцией гуманизации образования стала ориентация на развитие личности учителя.

2. Психологическое осмысление педагогического творчества в XX веке

Личность учителя, педагогическую деятельность исследовали в своих трудах А.А. Бодалев, С.Г. Вершловский, В.И. Загвязинский, И.А. Зимняя, Ю.Н. Кулюткин, В.В. Краевский, А.Н. Леонтьев, М.М. Поташник, Я.А. Пономарев, Г.С. Сухобская и др. В результате этих исследований было определено, что педагогическая деятельность представляет собой воспитывающее и обучающее воздействие учителя на уче-

¹ Сластёнин В. А., Шиянов Е. Н. Указ. соч. С. 66.

² Там же. С. 68.

ника, направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее основой саморазвития и самосовершенствования¹. Она имеет те же характеристики, что и любой другой вид человеческой деятельности: целеположенность, мотивированность, предметность. Специфической характеристикой ее является продуктивность.

Цель педагогической деятельности – развитие личности учащегося. Условие ее достижения – организация активной деятельности учащихся, в процессе которой только и может происходить их развитие. Задача учителя – выстроить такую деятельность учащихся, в процессе и в результате которой происходило бы развитие их идейно-нравственных убеждений, системы их знаний, их познавательных способностей, их практических умений и навыков². Предметом педагогической деятельности стала организация учебной деятельности обучающихся, направленной на освоение ими предметного социокультурного опыта как основы и условия развития.

Средствами педагогической деятельности становятся научные знания, тексты учебников, организованное учителем, за осваиваемыми фактами, закономерностями, свойствами предметной действительности. Существуют и вспомогательные средства – технические, графические и т. д.

Способами передачи социального опыта в педагогической деятельности стали объяснение, показ (иллюстрация), совместная работа, практика обучающегося, тренинги.

Продуктом педагогической деятельности выступил формируемый у ученика индивидуальный опыт во всей совокупности аксиологических, нравственно-эстетических, эмоционально-смысловых, предметных, оценочных составляющих. Продукт педагогической деятельности оценивается на экзамене, зачетах, по критериям решения задач,

¹ Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов на Дону: Феникс, 1997. С. 343 ; Краевский В.В. Преподавание как творческая деятельность учителя // Дидактика средней школы. М. : Просвещение, 1975. С. 387.

² Мышление учителя / под. ред. Кулюткин Ю. Н. и Сухобская Г. С. М.: Педагогика, 1990, С. 9–17.

выполнения учебно-контрольных действий¹, по нравственно-поведенческим решениям.

Результатом педагогической деятельности стало развитие обучающегося: его личностное, интеллектуальное совершенствование, становление его как личности, как субъекта учебной деятельности. Исследователи отметили, что учитель должен быть творцом педагогического процесса и посредством этого процесса – духовного мира учеников².

Были выделены *компоненты* деятельности учителя: конструктивная деятельность, организаторская деятельность, коммуникативная деятельность, гностическая деятельность, воспитательная деятельность. *Конструктивную деятельность* исследователи увидели в *отборе композиции*, проектировании учебно-воспитательного материала. В этой деятельности учитель опирается на учебные планы, программы, учебники, методические пособия. Творчески работающий учитель всё преобразовывает, воссоздаёт заново в свете задач, которые ставит перед собой, учитывая особенности конкретных детей и конкретной обстановки. Конструктивная деятельность учителя включает проектирование: 1) содержания будущей деятельности; 2) системы и последовательности собственных действий; 3) системы и последовательности действий учащихся. *Организаторская деятельность*, по их мнению, является одновременно реализацией на практике проектов учителя и условием более целенаправленного и реального проектирования. Она имеет три аспекта: 1) организацию своей деятельности по передаче содержания образования; 2) организацию своего поведения; 3) организацию деятельности детей. *Коммуникативная деятельность* охватывает область взаимоотношений учителя и учащегося, т. к. педагогическая деятельность по своей природе – это совместная деятельность обучающихся и обучающихся, воспитателей и воспитуемых, в основе педагогической деятельности лежит системообразующее отношение «учитель – учащийся». Оно цементирует другие отношения: «учитель – другие учителя», «учитель – родители» и т. д. Своёобразие деятельности учителя исследователи увидели в том, что

¹ Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов н/Д. : Феникс, 1997. С. 346–347.

² Краевский В.В. Указ. соч. С. 387.

она строится по типу общения, по типу взаимосвязи и коммуникации в этом системообразующем отношении. С этой точки зрения обучение выступает как творческое общение учителя и учащихся, как процесс совместного поиска и действия, в результате которого, с одной стороны, у учащихся формируются лично добытые знания, с другой, развивается профессиональное мастерство учителя. Эмоциональное отношение здесь играет важную роль. *Гностическая деятельность* включает в себя изучение учителем: 1) объекта его собственной деятельности, т.е. учащегося; 2) содержания, средств, форм, методов, с помощью которых эта деятельность осуществляется; 3) достоинств и недостатков своей личности и деятельности в целях сознательного ее совершенствования¹. Рассматривая феномен проецирования, А.А. Бодалев отмечал способность учителя-мастера произвольно передавать ученику часть своего личностного богатства, к восприятию которого своим прошлым опытом данный ученик наиболее психологически подготовлен. Но «... практика показывает, что определённая категория учащихся, опять же своим прежним опытом соответственно психологически подготовленная, может перенимать и недостатки, если они у любимого учителя имеются»². *Воспитательная деятельность* состоит в обмене и передаче социально-культурного опыта. Предметом «обмена» является не только информация об опыте в виде знаний, сведений и фактов, но, в первую очередь, опыт мышления и чувствования, убеждений и действий – того, что концентрируется в личности как ее «ценностные ориентации». Процесс «передачи» – это живое общение индивидуумов, обладающих определенной «уникальностью». Социальный опыт передается в «индивидуальном преломлении» и принимается также с индивидуальных позиций³.

Частью педагогической деятельности является руководство деятельностью учащихся, и в этом процессе учитель осуществляет следующие функции: строит предметное содержание деятельности учащихся, формы их совместной деятельности, способствует социальной адаптации

¹ Краевский В.В. Указ. соч. С. 291–292.

² Бодалев А. А. Проецирование и взаимодействие в общении // Педагогика. 1994. № 1. С. 13.

³ Вербицкий А.А. Контекстное обучение: теория и технология. М., 1994. С. 66–67.

подрастающих поколений. В его деятельности исследователи отметили постоянное содержание гуманистического начала, связанного с творческой миссией воспитателя¹. Отсюда интерес к исследованию творчества как процесса и педагогического творчества в частности.

Творчество определяется в одних источниках как «сознательная, целеполагающая, активная деятельность человека, направленная на познание и преобразование действительности, создающая новые, оригинальные, никогда ранее не существовавшие предметы, произведения и т. д. в целях совершенствования материальной и духовной жизни общества»², в других – как «деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей»³.

Деятельность определяется как «динамическая система взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых происходит возникновение и воплощение в объекте психического образа и реализация опосредованных им отношений субъекта в предметной действительности»⁴ или как «специфически человеческая форма отношения к окружающему миру, содержание которой составляет целесообразное его изменение и преобразование»⁵. Отсюда ТВОРЧЕСКАЯ деятельность – это динамическая система взаимодействия субъекта с миром, содержание которой составляет целенаправленное его изменение и преобразование, результатом которого является создание новых материальных и духовных ценностей.

Исследуя творчество, Я.А. Пономарев заметил, «что психологически научное открытие (изобретение) имеет два существенных признака: одним из них оказывается интуитивный момент, другим – формализация интуитивно полученного эффекта»⁶. Анализируя результаты исследования способностей и психических свойств творческой

¹ Мышление учителя. С. 13.

² Краткий педагогический словарь пропагандиста. М.: Полит лит., 1984. С. 271.

³ Психология. Словарь. М., Политиздат, 1990. С. 393.

⁴ Там же. С. 101.

⁵ Краткий педагогический словарь пропагандиста. С. 41.

⁶ Пономарёв Я.А. Психология творчества. М.: Наука, 1976. С. 59.

личности психологами, он подчеркнул важнейшую из них – способность действовать «в уме» – внутренний план действий (ВПД).

Развитие ВПД предполагает взаимоактивность. «Учитель должен иметь возможность создавать ситуации, в которых не только он учит ребёнка, но и ребёнок «учит» его и в ходе такого «обучения» решает (под косвенным руководством учителя и с помощью учителя) творческие задачи ... Решающее значение имеет также способность учителя отыскивать нужные формы простейших теоретических задач, решение которых необходимо для «вытягивания» внутреннего плана ребёнка. К сожалению, до сих пор это происходит совершенно стихийно и принадлежит области «педагогического искусства»¹. Я.А. Пономарёв выделил качества творческой личности и творческие способности.

Особенности личности перцептивные: необыкновенная напряжённость внимания, огромная впечатлительность, восприимчивость.

Особенности личности интеллектуальные: интуиция, могучая фантазия, выдумка, дар предвидения, обширность знаний.

Особенности характерологические: уклонение от шаблона, оригинальность, инициативность, упорство, высокая самоорганизация, колоссальная работоспособность.

Особенности мотивации деятельности: гениальная личность находит удовлетворение не столько в достижении цели творчества, сколько в самом его процессе; почти непреодолимое стремление к творческой деятельности².

Он выдвинул гипотезу о творчестве как о механизме развития, как о специфическом взаимодействии, ведущем к развитию. Критерием творчества стал для него механизм развития³. Я.А. Пономарёв ставит задачу найти возможности управлять творчеством. Одна из тенденций этого поиска сводится к созданию условий, благоприятствующих творчеству. Он выделил элементы сознательного управления творческой деятельностью на уровнях, не выходящих за пределы эмпирии:

¹ Пономарёв Я.А. Психология творчества. С. 275.

² Пономарёв Я.А. Психология творчества и педагогика. М.: Педагогика, 1976. С. 244.

³ Там же. С. 294.

- современное воспитание и обучение (проблемное обучение направлено на развитие творческого мышления);
- выявление людей, обладающих наибольшими творческими возможностями;
- стимуляция творческого акта.

Решение творческой задачи Я.А. Пономарёв условно расчленяет на две основные фазы: интуитивного поиска и вербализации, формализации¹. Но при этом отмечает, что «интуитивное решение возможно лишь в том случае, если ключ к нему уже содержится в неосознанном опыте»². Он сопоставляет классификации этапов (стадий) творческого процесса в исследованиях психологов и приходит к выводу, что все они фиксируют последовательно сменяющие друг друга фазы: 1) осознание проблемы; 2) её разрешение; 3) проверка.

Выделяя качества творческой личности и творческие способности, он подчеркнул, что «... в школе важен не только материал обучения, но и та форма, в которой он даётся»³. А эту форму определяет учитель.

*3. Творческий характер деятельности учителя:
общность педагогической и художественной деятельности
в психолого-педагогических исследованиях XX века*

Педагогическое творчество исследовалось В.В. Краевским, В.И. Загвязинским, М.М. Поташником и др.

В.В. Краевский считал, что творчество учителя охватывает все стороны его деятельности и, вычлняя компоненты, особенно выделил те виды, которые способствуют передаче творчества:

- постановка проблемы;
- последовательное логическое развёртывание решения проблемы;
- опровержение неправильной логики с подсказкой решения и без;
- стимулирование дискуссий;
- организация посильных учебных исследований.

¹ Пономарёв Я.А. Психология творчества и педагогика. С. 194–195 .

² Там же. С. 229.

³ Пономарёв Я.А. Психология творчества. С. 264.

М.М. Поташник, исследуя эту же проблему, сделал вывод, что педагогическое творчество не равняется педагогическому мастерству, которое приходит с опытом. А практическая деятельность творческого учителя заключается в следующем:

- нестандартный подход к решению проблемы;
- разработка новых форм, методов, приёмов, средств и их оригинальных сочетаний;
- эффективное применение имеющегося опыта в новых условиях;
- совершенствование, рационализация, модернизация известного в соответствии с новыми задачами;
- удачное импровизирование на основе как точного знания и компетентного расчёта, так и высокоразвитой интуиции;
- умение видеть «веер вариантов» решения одной и той же проблемы;
- умение трансформировать методические рекомендации, теоретические положения в конкретные педагогические действия и т. д.

Высшим уровнем творчества в практической деятельности является создание принципиально новых, высокоэффективных систем обучения, воспитания и развития школьников.

Исследуя творчество учителя, М.М. Поташник выделил качества, присущие его личности, наметил пути и условия управления творчеством. Необходимым условием педагогического творчества, по его мнению, является профессиональная компетентность. «Научиться творчеству» возможно «при большом стремлении, ясной цели, при упорстве и трудолюбии, при непрекращающейся работе по самообразованию, развитию общей культуры личности»¹. Последнее понятие многогранно: оно включает в себя развитый интеллект, разносторонность интересов, эрудицию, общественную активность, скромность и такт, чувство меры, умение общаться, работать в коллективе, доброжелательность, оптимизм, чувство юмора и многое другое².

¹ Поташник М.М. Как развивать педагогическое творчество // Педагогика и психология. М.: Знание, 1987, № 1. С. 75–76.

² Там же. С. 7.

В.И. Загвязинский всесторонне рассмотрел педагогическое творчество, определил основной продукт творческой деятельности учителя – личность учащегося. Он выделил важнейшие компоненты педагогического мастерства, носящие творческий характер:

- самостоятельность в оценке педагогических ситуаций;
- самостоятельность в обосновании идеи, разрешения возникающих проблем;
- самостоятельность в выборе, сочетании, конкретизации известных науке форм, средств и методов обучения;
- умение предвидеть и направлять ход событий.

Обращая внимание на специфичность предмета творчества учителя – развивающегося человека, формирующуюся личность – он выделил его «инструмент» – личность учителя-творца и при этом подчеркнул, что только в актерской и педагогической профессии мы встречаем совпадение личности и инструмента творчества. Признавая тесную взаимосвязь педагогических законов и творческого мышления учителя, он отметил, что в конкретных условиях проявления законов вариативны, а точность относительна. «Творческое педагогическое мышление учителя и выражается в умении проектировать и осуществлять учебный процесс применительно к данным условиям с учётом целей, законов и принципов обучения, внося при этом собственные идеи, своё видение проблемы, оригинальные способы решения поставленных задач»¹. В.И. Загвязинский писал: «... творчество – необходимое условие становления самого педагога, его самопознания, развития и раскрытия как личности. Творчество, развивая способности, формирует педагогическую талантливость учителя»². Он выделил внешние (объективные) условия педагогического творчества, среди которых: требования, предъявляемые школе обществом, отражающие современную социальную ситуацию, а также перспективы общественного и научно-технического прогресса; педагогическая позиция данного коллектива, его творческий потенциал, психологическая атмосфера,

¹ Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. М.: Педагогика, 1987. С. 31.

² Там же. С. 16.

настроенность на совместный поиск лучших решений, что во многом определяется качествами личности руководителей школы, а также сложившимися традициями; требования, предъявляемые органами народного образования, инспекторами и методистами школе и учителю. Очевидно, что одним из источников педагогического творчества учителя должна быть система усовершенствования его квалификации в системе послевузовского образования.

В.И. Загвязинский заметил, что внешние условия влияют на формирование внутренних (субъективных) условий педагогического творчества:

- 1) достаточно высокий уровень научной и педагогической компетентности учителя;
- 2) его педагогического мышление;
- 3) стремление к творческому поиску;
- 4) владение педагогической техникой;
- 5) определённый педагогический опыт;
- 6) достаточный уровень развития интеллектуальных умений, воображения и интуиции (видение проблем, гибкость, самостоятельность и критичность мышления, антиконформизм интеллекта, способность к оценочной деятельности и др.)¹.

При этом он подчеркнул и важность специфических педагогических особенностей и качеств личности, выделенных Ф.И. Гоноболиным, Н.В. Кузьминой, В.А. Слостёниным, А.И. Щербаковым и др., неразрывную их слитность в условно интегральных качествах: направленности, знаниях, способностях, умениях, особенностях характера². Вместе с этим им отмечено, что творческий учитель должен обладать глубокой и разносторонней эрудицией, высокой культурой, быть начитанным и с широкими интересами, так как «... становление творческой личности педагога невозможно только в узких предметно-методических рамках, оно требует широкого общекультурного багажа, непрерывно пополняемого и обогащаемого»³.

¹ Загвязинский В. И. Указ. соч. С. 37.

² Там же. С. 122.

³ Там же. С. 123.

Педагогическая деятельность чаще рассматривалась как решение бесчисленного ряда педагогических задач и, анализируя исследования Н.В. Кузьминой, А.В. Слостёнина, Л.Ф. Спирина и др., В.И. Загвязинский выделил следующие группы педагогических умений: педагогическая техника, конструктивные, коммуникативные, гностические, организаторские, прикладные. При этом он оговаривает, что *автоматизация элементов деятельности таит опасность превращения творческой деятельности в ремесло*. Поэтому так необходимы учителю самоанализ и самоконтроль. «... Творчество не поддается жёсткой регламентации и алгоритмизации, оно не технологично, ему трудно обучать непосредственно»¹. Он зафиксировал уровни готовности к творческому решению педагогических задач, выведенные В.А. Слостёниным, Л.Ф. Спириным:

1. *Интуитивный* (предполагает владение умениями слушать собеседника, связно излагать мысли, проявлять терпение и выдержку; допускает невидение педагогического смысла ситуаций, действие по интуиции, неумение объяснить и обосновать свои действия);

2. *Репродуктивный* (предполагает действие в рамках известных правил и инструкций, предпочтение отдаётся «подсказке», выверенным образцам и стандартам);

3. *Репродуктивно-творческий* (предполагает сформированную систему научно-педагогических знаний, умений и навыков, позволяющих в основном успешно справляться с преподаванием, принимать верные решения не только в типовых, но и в несколько изменённых условиях. Допускает в непрерывно меняющихся педагогических ситуациях отсутствие оригинальных решений из-за недостаточно развитой способности к прогнозированию и предвидению);

4. *Творческий* (предполагает стремление к поиску и рационализации, хорошо развитые обобщающие профессиональные умения, в том числе аналитические, прогностические, конструктивные, оригинальные способы решения педагогических задач. Отмечается поиск наилучших, а иногда и новых методик, средств, приёмов педагогической работы)².

¹ Загвязинский В. И. Указ. соч. С. 135.

² Там же. С. 139–140.

Отсюда относительными критериями творчества учителя стали:

а) урок;

б) обобщение собственного опыта, его самоанализ и самооценка, потребность выхода с ним на аудиторию;

в) создание принципиально новой, высоко эффективной воспитательно-образовательной системы в собственной работе.

Таким образом, обеспечить высокий уровень творчества может личность, которой присущи следующие особенности :

Перцептивные особенности личности: необыкновенная напряженность внимания, огромная впечатлительность, восприимчивость.

Интеллектуальные особенности личности: интуиция, могучая фантазия, выдумка, дар предвидения, обширность знаний.

Характерологические особенности личности: уклонение от шаблона, оригинальность, инициативность, упорство, высокая самоорганизация, колоссальная работоспособность.

Особенности мотивации: удовольствие в процессе творчества, непреодолимое стремление к творческой деятельности.

Тогда творческий учитель должен обладать следующими качествами:

1. Нацеленность на формирование творческой личности школьника.
2. Педагогический такт, поощрение успехов учащихся.
3. Способность к эмпатии, поощрение учителем детского воображения.
4. Артистизм, развитое чувство юмора, способность к импровизации.
5. Умение ставить интересные, неожиданные, парадоксальные, занимательные вопросы, возбуждать вопросы детей.

Совпадение личности и инструмента творчества в педагогической и актёрской профессии, подмеченное В.И. Загвязинским, заставило обратиться к исследованиям художественного творчества той поры. Выделяя специфику психологической регуляции процесса творчества, К.С. Станиславский выдвинул представление о сверхсознании как высшей концентрации духовных сил личности при порождении продукта творчества,

который не поддается индивидуальному сознательно-волевому контролю. В дальнейшем П.В. Симонов объяснил сверхсознание как механизм творческой интуиции. Это, в свою очередь, позволило разграничить две формы неосознаваемой психологической активности: 1) зависящую от уже запечатленной в мозгу информации из прошлого (бессознательное); 2) устремлённую на создание того, чего никогда не было в личном и коллективном опыте (обусловлено потребностью будущим – надсознательное). Такое созидание происходит в процессе взаимодействия личности с миром культурных ценностей, который она не только усваивает, но и творит, отражая назревшие тенденции объективного развития этого мира. Результатом этого взаимодействия являются продукты творчества, их образы¹. Г. Уоллес выделил четыре стадии процесса творчества: подготовку, созревание, озарение и проверку²; у Я.А.Пономарёва – осознание проблемы, осмысление и постановка проблемы, разработка гипотезы и разрешение, проверка³.

Подготовкой к творчеству будем считать социальные условия личности, исторический опыт и профессиональные знания, которые будущий учитель получает в жизни и в вузе. Стадия созревания тогда приходится на систему повышения квалификации, со структурными звеньями которой специалист сталкивается с первых месяцев работы (наставничество, методические объединения, методкабинеты и др.). На пик этого периода приходится стадия озарения, т. е. образ идеи, который завершается проверкой на практике и получением плода творчества – урока.

Таким образом, урок является одним из критериев творчества учителя. И чем выше уровень творческой деятельности учителя, тем целостней в уроке сливаются его тема, цели и задачи, методы и формы их реализации, тем теснее учитель и ученики в практическом сотворчестве по созданию своего произведения. Для этого учитель, по мнению всех исследователей его творчества, должен обладать научными знаниями по своему предмету, профессиональным мастерством и высокой культурой. Это можно назвать одним словом – ИСКУССТВО, т.

¹ Психология. Словарь. М.: Политиздат, 1990. С. 229.

² Там же. С. 393.

³ Пономарёв Я.А. Психология творчества. С. 146–148.

к. по определению В.И. Даля «искусство – знание, умение, развитая привычкой или ученьем способность... ветвь или часть людского образования, просвещения; наука, знание, прилагаемое к делу; рукоделье, ремесло, мастерство, требующее большого умения и вкуса ... Искусство также противопоставляется природе и тогда означает всякое дело рук человеческих ... Изящныя искусства, все художества ...»¹. Но произведение искусства предполагает прежде всего целостность, наличие образа, который вызывает у других ассоциации.

Одни и те же жизненные факты, идеи и чувства вдохновляют художников, работающих в различных искусствах, каждый из них берёт разные стороны одного и того же жизненного материала и средствами своего вида искусства создаёт произведение, но оно только тогда становится произведением искусства, когда воссоздано в сознании окружающих. Индивидуальное восприятие шире, глубже, многообразнее чем замысел художника.

Одни и те же произведения, факты, формулы, правила, законы в распоряжении учителей. Выбирая разные стороны одного и того же материала, подчиняя «манипуляцию» им только одному ему известной логике, учитель создаёт произведение искусства – урок. Отсюда следует возможность использования в творческой деятельности учителя принципов искусства, истоки которых К.С. Станиславский видел в природе². Внимательно наблюдая её явления, мы обнаруживаем закономерности, которые прослеживаются и в жизни человека, и в искусстве. Словарь даёт определения им в искусстве как «... теория драмы; ... принцип сценического воплощения отдельного произведения» под общим названием – драматургия³.

Л.С. Выготский называл искусство «общественной техникой чувств», инструментом общества, «посредством которого оно вовлекает в круг социальной жизни самые интимные и самые личные стороны нашего существа»⁴.

¹ *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. М., 1955. С. 52.

² *Станиславский К.С.* Сочинения. Т. 3. М., 1995. С. 309.

³ Советский энциклопедический словарь. М., 1986. С. 410.

⁴ *Выготский Л. С.* Психология искусства. М. : Педагогика, 1987. С. 239.

Произведение искусства является сильным средством стимулирования и организации переживаний человека, придания им определённой направленности. Оно способно взять на себя функцию формирования идеалов, обеспечивая «присвоение» в личном опыте переживаний тех социальных ценностей, которые выработаны человечеством и заложены в нём. Эти переживания должны быть достаточно яркими и сильными для того, чтобы ценностное отношение было зафиксировано в личном духовном опыте. Искомый эффект достигается моделированием художественным, ситуативно-смысловым, эмоционально-образным, дающим возможность «прожить» и «пережить» соответствующие жизненные ситуации.

«Опыт чувств даёт человеку практика жизни. И вне личного жизненного опыта есть только один путь приобщения к опыту чувств других людей, предыдущих тебе поколений – это опыт чувств, сконцентрированный и обобщённый в искусствах. Искусства и сформировались как инструмент человечества в передаче опыта чувств, отношений. Иного инструмента у нас нет и не было» – пишет Б.М. Неменский¹. Взволновав, заставить задуматься – логика воздействия искусства на человека, сформулированная Л.М. Предтеченской.

Искусство включает человека в мир событий, явлений, проблем, созданных воображением автора, и, используя силу эмоционального воздействия, заставляет его вместе с героями пережить ситуацию, принять решение. От чувств к мысли, через эмоциональное к рациональному – таков путь воздействия искусства на человека. «Произведение искусства может с успехом моделировать включённость читателя, зрителя, слушателя в жизненные ситуации, связанные с широкой и сложной системой отношений личности и общества, личности и её деятельности, с системой межличностных и других социальных отношений»².

Исследуя взгляды разных философских школ на гуманизм как принцип воспитания, К.А. Шварцман обратил внимание на мнение А.

¹ *Неменский Б.М.* Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания: книга для учителя: 2-е изд. М.: Просвещение, 1981. С. 64.

² *Мировая художественная культура: программа экспериментальных курсов для общеобразовательной школы. 8–10 кл. (с краткими методическими рекомендациями).* М., 1983. С. 11.

Харриса, что «эмоции – главный стимул действий людей, выражение их собственного ответа на ту или иную проблему». Далее он отметил предположение этого учёного, «что воспитатель прежде всего должен найти специфический критерий для определения рационального характера своих собственных эмоций»¹. И он делает вывод, что формирование у человека способности к моральному рассуждению, к осознанию как своих собственных чувств и интересов, так и чувств и интересов других людей есть основная цель нравственного воспитания.

Педагогическую деятельность учителя современные ученые-педагоги считают искусством обучения и воспитания. Искусство учителя они видят в строительстве архитектоники и композиции урока, в способе организации самой работы, в нахождении контакта и нужного тона с учащимися². Что же роднит педагогическую деятельность с деятельностью художественной?

Художественная деятельность есть «деятельность, основной целью которой является создание эстетических ценностей, деятельность, порождающая произведение искусства и способная создавать и осваивать особый вид эстетической ценности – художественную ценность»³. Этот вид деятельности связан с искусством, разные аспекты которого исследовались и исследуются учеными (Л.С. Выготский, В.В. Ванслов, В.М. Бехтерев, В.Л. Деглин, А.Я. Зись, М.С. Каган, Л.Н. Столович, Б.М. Теплов и др.).

Искусство – образное воспроизведение действительности (мышление в образах) – утверждал А.Я. Зись. Но художественный образ у него не приравнивается к образу, а образ, в свою очередь, не равен изображению, так как изображение материально, чувственно воспринимаемо, а образ – идеален, духовен⁴. Он подчеркивал, что художественный образ не только отражает факты жизни, но и несет в себе специфическое обобщение жизненных явлений, раскрывает их внутренний смысл. Это цельная и законченная характеристика жизненного явления, соотнесенная с художественной идеей произведения, данная в конкретно-чувственной, эстетически

¹ Шварцман К. А. Философия и воспитание. М.: Политиздат, 1989. С. 88.

² Мышление учителя / под. ред. Кулюткин Ю. Н. и Сухобская Г. С. М.: Педагогика, 1990. С. 8–10.

³ Столович Л.Н. Жизнь – творчество – человек. М.: Политиздат, 1985. С. 79.

⁴ Зись А.Я. Искусство и эстетика. М.: Искусство, 1974. С. 103–105.

значимой форме. Художественно-образная форма отражения жизни присуща всем видам искусства без исключения. Согласно теории отражения – это творческое воспроизведение жизни в соответствии с природой и законами художественного мышления. Из этой теории логически вытекает признание общественно-преобразующей роли художественного образа, его воздействия на души, сердца и умы людей. Образы различных видов искусства отличаются качественно друг от друга: по характеру отражения в них жизненного материала; по способу обработки этого материала и т. д. Сам художественный образ есть то общее, что объединяет все конкретные виды творчества и позволяет говорить об искусстве в целом¹.

Художник всегда творит на основе отбора, чтобы передать целостную картину жизни, так как в жизни явление всегда носит целостный характер. Он стремится к типизации в создании образа².

Эмоция – необходимая часть содержания образа, органично окрашивающая и выражающая заключенную в нем мысль. Эмоциональное и рациональное, чувственное и умопостигаемое здесь нерасторжимы, взаимопроницаемы: мысль выражается через эмоцию, чувство несет в себе мысль. Мысль, заостренная чувством, убеждает сильнее. Но А.Я. Зись подчеркивал, что понятия могут эмоционально окрашиваться не непосредственно, а через работу мысли, способной вызвать ассоциации, аналогии и т. д. Раскрытие рационального через чувство, их ограниченное единство он видел в природе художественного творчества³. Рассматривая систему Станиславского, он показывал, что под сверхзадачей имеется в виду как идея пьесы в целом, так и идейный смысл, заключенный в каждом ее образе, и актеру для ее сценического воплощения нужно не только ее рассудочно понять, а воспринять эмоционально. Это позволяет актеру зажить мыслями и чувствами роли, превращается в его убеждения⁴.

Единство идеи, темы и оценки, их взаимопроникновение образуют содержание произведения⁵. Единство формы и содержания – закономерность искусства. Форма художественная – это особый способ сочетания

¹ Зись А.Я. Указ. соч. С. 106–110.

² Там же. С. 117–123.

³ Там же. С. 149–195.

⁴ Там же. С. 194.

⁵ Там же. С. 206.

внешних изобразительно-выразительных средств искусства, при котором только и возможно выявление его живого содержания. Она выражает внутреннюю структуру художественного содержания. Каждый вид искусства имеет свою систему изобразительно-выразительных средств. Но есть и общее: 1) изобразительные средства всех видов искусства подвержены действию определенных материальных, физических законов, значение которых имеет существенное значение для художника при воплощении замысла; 2) из массы разнообразных изобразительных средств художник в любом виде искусства отбирает те, которые отличаются наибольшей художественной выразительностью, эмоционально насыщены, наиболее точно соответствуют замыслу (изобразительные средства отдельных видов искусства, которыми пользуется художник, становятся фактами искусства лишь в том случае, когда они приобретают художественную выразительность и создают художественный образ); во всех искусствах на основе умения свободно пользоваться изобразительно-выразительными средствами образуется техника художника. Она есть показатель степени овладения выразительными средствами искусства. Она не тождественна мастерству, которое, кроме этого, предусматривает еще умение видеть новое в реальной жизни, обобщать и глубоко анализировать его средствами искусства, добиваясь при этом художественного совершенства. Подмена искусства демонстрацией технических возможностей художника есть техницизм, который на деле ведет к ремесленничеству.

А.Я. Зись выделил общие для всех искусств особенности художественной формы: 1) композиция (это структура произведения, соотношение и организация его частей, соподчинение элементов целому), решение которой имеет значение объективного закона в искусстве; 2) образ художественный¹, который является специфической формой отражения действительности и выражения мыслей и чувств художника. Одновременно он несет в себе целостно-духовное содержание, в котором органически слито эмоциональное и интеллектуальное отношение художника к миру².

¹ Зись А.Я. Указ. соч. С. 214.

² Эстетика : словарь / под общ. ред. А. А. Беляева и др. М. : Политиздат, 1989. С. 239.

4. Гуманистические основы педагогического и художественного творчества

Произведение искусства рождается в деятельности, основной целью которой является создание эстетических ценностей, которая способна создавать и осваивать особый вид эстетической ценности – художественную ценность. Эта деятельность и есть художественная.

Художественная деятельность характеризует не только процесс создания произведения искусства, но и процесс его восприятия, освоения его личностью и обществом. Отсюда возможность рассмотрения художественной деятельности как системы: художественное творчество – произведение искусства – художественное освоение искусства. Искусство и художественная деятельность связаны с другими видами деятельности. Начало этой связи в синкретизме первобытной культуры, где в неразрывном единстве друг с другом выступает труд, познание, оценка, общение, игра, воспитание, а в самом искусстве, органически вплетавшемся в трудовые процессы и общественные отношения, сливались слово, музыка, танец, инсценировка, изображение, орнамент¹.

Исследователи и сегодня рассматривают художественную деятельность в отношении «субъект-объект» двух типов: материально-практическое и духовно-практическое. В первом случае субъект реально преобразовывает объект, во втором – объект отражается в сознании субъекта, т. е. познается, или же субъект оценивает объект. На основе этих видов субъективно-объективного отношения и возникают основные виды человеческой деятельности: преобразовательная, познавательная, оценочная.

Процесс *художественного творчества* интегрирует разные виды человеческой деятельности, возникающие в «силовом поле» многообразных субъектно-объектных и личностно-общественных отношений. Важнейшие из них: *познавательная деятельность*, в результате которой художник отражает объективную действительность, познает взаимосвязи между личностью и обществом в каждую конкретную историческую

¹ Столович Л. Н. Указ. соч. С. 43.

эпоху; *преобразовательная деятельность* (заключается в преобразовании природного материала (краски, формы, звуки и т. д.) художником в создаваемом им образе, материала жизни человека и общества в сюжетно-композиционных отношениях, видоизменении их для выражения авторской концепции); *воспитательная деятельность* (является проявлением преобразовательной деятельности в социально-личностном плане, поскольку художник воздействует на духовный мир тех, кто вступает в контакт с его произведениями); *оценочная деятельность*, благодаря которой художник выражает свое ценностное мироощущение, отражая явления действительности сквозь призму своих интересов, потребностей, вкусов, идеалов; *коммуникативная деятельность*, предполагающая прямое (в исполнительских искусствах) или косвенное общение художника с реципиентом своего произведения. Это общение осуществляется через исторически сложившиеся в каждом виде искусства знаковые, семиотические системы, которые используют авторы художественных произведений. *Коммуникативная деятельность* представляет собой субъектно-субъектное отношение и предполагает, что участвующие в общении попеременно играют роль и субъектов, и объектов¹; *игровая деятельность*, которая в творческом процессе художника складывается в автокоммуникативную связь («Я» – «Я»), что, в частности, означает движение, игру между различными духовными способностями человека – его мыслями, чувствами, воображением. Такое движение и характеризует игровую деятельность, которая является действием в воображаемом поле, «в мнимой ситуации, создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов»². В художественном творчестве индивидуально-личностное начало выдвигается на первый план и является самоценным.

Выявленные элементы деятельности художника в процессе художественного творчества позволяют представить и структуру результата этой деятельности – произведения искусства. Его элементы, или аспекты, соответствуют видам человеческой деятельности, включенным в творче-

¹ Столович Л. Н. Указ. соч. С. 44.

² Там же. С. 50–53.

ский процесс. Оно объединяет в себе различные характеристики: познавательное отражение действительности с ее оценкой, материальной конструкцией и особого рода знаковой системой; выражение индивидуально-неповторимого духовного мира личности; социальное явление; игру и средство воспитательного воздействия. Они (характеристики) *системно взаимосвязаны*, являясь разными аспектами нерасторжимого в своей целостности произведения искусства¹.

Произведение искусства представляет собой единство четырех процессов: в нем создается новая реальность, которая отражает объективную действительность, выражает субъективно-личностный мир художника и передает свое духовное содержание реципиенту².

Диалектику произведения искусства Л.Н. Столович видел в том,

1) что без личной активности реципиента, без творческого его воображения, без соучастия, сопереживания, без тех образов, что возникают в его сознании, картина может остаться куском холста, покрытого красками;

2) что оно, представляя собой особый замкнутый с себе мир, законченный и гармоничный, одновременно принципиально не закончено, с необходимостью предполагая свое продолжение в деятельности читателя, зрителя, слушателя, давая алгоритм и программу этой деятельности, но не отвечая за ее результаты. Кроме того, целый класс искусств требует художественно-творческого труда исполнителя. Художественная ценность, по его мнению, есть разновидность ценности эстетической. Любой вид деятельности становится эстетически значим в меру того, насколько он является творческим, целесообразным, свободным. Эти особенности человеческой деятельности выступают как показатели ее эстетической ценности, так как в них выражена степень утверждения в мире *целостного* человека³. В творческой деятельности возникают качественно новые, небывалые материальные и духовные ценности. Но это становится возможным благодаря обнаружению, проявлению и развитию высших духовных способностей человеческой

¹ Столович Л. Н. Указ. соч. С. 54–59.

² Там же. С. 54.

³ Там же. С. 62–63.

личности: разума, воображения, эмоций, воли. Опираясь в преобразовательной деятельности на познание, оно немислимо без ценностной ориентации и общения. Всякая деятельность человека *целесообразна*, но чем более широки, глубоки, человечны, социально важны цели, осуществляемые в деятельности, тем в большей мере эта деятельность обретает эстетическую ценность¹. Целесообразность человеческой деятельности также включает в действие высшие духовные способности человека. Целесообразная деятельность предполагает владение секретами этой деятельности, добытыми человеческой практикой многих поколений и передаваемыми друг другу в процессе обучения, научения, общения. Она предполагает индивидуальное умение, мастерство, искусность. Такую деятельность с древних времен называли «искусством» и тогда, когда она не имела никакого отношения к художественному творчеству. Деятельность целесообразна, если в ее результате воплощена цель, если она результативна. Совершенна не только форма максимально целесообразной деятельности, но и форма ее осуществления. Предметы, вещи, действия, поступки будут тем более совершенны, чем в большей степени они предстают *как форма* воплощения определенной цели. Следовательно, в целесообразности деятельности, как и в творческом ее характере, сливаются различные виды активности людей: и познание, и созидание, и оценивание, и общение, проявляются индивидуально-личностная и общественная природа человека². *Свобода* проявляется в том, что деятельность не направляется чуждыми ей целями. Свободная деятельность предполагает владение при- сущим ей материалом, средствами труда и закономерностями, освоение свойственных ей секретов. Она осуществляется относительно легко и доставляет удовольствие и тому, кто ею занимается, и тому, кто ее наблюдает³. Причастность к свободе означает причастность ко всем видам деятельности одновременно, т. к. познание необходимости, возможность мастерски и искусно создавать нечто новое, ориентироваться в ценностных свойствах материала и средств труда, а также в

¹ Столович Л. Н. Указ. соч. С. 64.

² Там же. С. 65–66.

³ Там же. С. 66–67.

ценностном значении направленности деятельности. Она содействует общению между людьми и основана на человеческом общении¹.

Критерии эстетического характера любой формы деятельности творчество, целесообразность, свобода – образуясь на пересечении общественно-человеческих отношений и видов деятельности, в свою очередь, передают накопленную в них эстетическую «энергию» каждому из этих видов человеческой активности. Благодаря этому эстетическая деятельность, создающая эстетические ценности, вплетается во все другие виды деятельности, а творчество, целесообразность, свобода образуют «силовое поле» эстетической деятельности, в котором образуется художественная деятельность, вбирающая в себя крупинки эстетического, рассеянные во всех областях человеческой практики и сознания, в которой обретает самостоятельность эстетическая деятельность. Художественная деятельность возникает из потребности вычленив эстетическое отношение из отношений и видов деятельности другого рода, сконцентрировать его и объективировать. В ней внеэстетическое переплавляется в эстетическое, и поэтому она сама представляет собой специфический вид эстетической ценности. Художественная ценность – красота произведения искусства. Она и значение произведения искусства обусловлены глубокой общественной значимостью идеи, которая не сводима к творческому замыслу художника.

Специфика искусства заключается в том, что в нем концентрируются эстетические начала, имеющиеся в каждом виде деятельности человека. Л.Н. Столович отмечал, что искусство в его художественной специфике и ценности – это явление, созданное не только для отражения действительности в ее эстетическом своеобразии, но и для эстетического воздействия на людей. Начало освоения художественных ценностей он видел в восприятии произведений искусства. Эта деятельность в какой-то мере родственная их созданию². Активный творческий характер художественного восприятия отмечал А.Я. Зись. Поэтому структура личности реципиента – человека, воспринимающего и осваивающего художественное произведение, будет подобна структуре личности художника.

¹ Столович Л. Н. Указ. соч. С. 68–69.

² Там же. С. 86–87.

Следовательно, реципиент предстает как субъект познания и творчества, как неповторимая индивидуальность, одаренная творческой фантазией, и как личность представляющая общество. Поскольку художественное произведение объективно-субъективно, то между ним и реципиентом существует коммуникативное отношение. А художественная коммуникация – это не просто передача информации или обмен ею, это установление духовных связей, необходимых для общения и обогащающихся в процессе общения.

Интегративная функция художественного творчества объединяет познавательную, оценочную, катарсическую, компенсационную, гедоническую, развлекательную и др. Развлекая и доставляя наслаждение, оно пробуждает к активности все его высшие способности и силы, побуждает его к творчеству. В этом и состоит его *эвристическая функция*, которая смыкается с коммуникативной, ибо творческая активность человека предполагает его общение с другими людьми, стремление творить для других. Благодаря этому искусство выступает как средство общения между людьми и благодаря этому способно исполнять социально-организаторскую и *социализирующую функцию*. Осуществление намеренной и целенаправленной социализации и есть процесс воспитания человеческой личности. Таким образом, социализирующая функция переходит в воспитательную, которая, в свою очередь, взаимосвязана с просветительской, основанной на познавательном значении искусства. Организованность различных функций искусства в единую систему – основа его разностороннего и целостного воздействия на человеческую личность.

Таким образом, налицо общность педагогической и художественной деятельности, которые объединяет очень многое: отражение действительности, наличие идеи, темы, оценки; выбор средств выразительности; использование опыта предыдущих поколений. И та, и другая интегрируют в себе конструктивную, воспитательную и коммуникативную деятельности, носят эстетический характер, предусматривают наличие реципиента и его подготовленность к сотворчеству, формируют систему ценностей и оценку, базируются на системе ценностей того, кто ее осу-

ществляет и при этом его индивидуально-личностное начало выдвигается на первый план. Педагогическая деятельность и художественная предусматривают гуманистическую направленность и творчество.

Урок является одним из критериев творчества учителя, а деятельность учителя, создающего его, может быть приравнена к ИСКУССТВУ, поскольку он несет знания, умения профессионального содержания и общечеловеческие ценности, расширяющееся за счет художественного общения, где художественность определяется тем, насколько в нем воплощаются особенности искусства как специфического вида познавательной и творческой деятельности.

Таким образом, исследователи педагогической и художественной деятельности XX в. не только выявили художественную направленность педагогики России, но достаточно широко практически её использовали. Они вывели теоретические основы гуманизации педагогической деятельности, подчеркнули их близость педагогического и художественного творчества, выделили высшие духовные составляющие человеческой личности, которые способствуют созданию нового, происходящего в процессе взаимодействия личности с миром культурных ценностей, которые она не только усваивает, но и творит. Все это позволяет сделать вывод о возможности усиления гуманистической направленности педагогической деятельности учителя путем художественно-ориентированных содержания и организации педагогической подготовки.

ГЛАВА 7. ТЕОРИЯ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

1. История развития теории интеграции образования в отечественной педагогике XX века

Инновационные процессы, объединяющие создание, освоение и применение педагогических новшеств¹, в силу своего единства способны

¹ *Сластенин В. А., Поддымов Л. С.* Педагогика: инновационная деятельность. М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. 224 с.

значительно ускорить процессы обновления современной системы общего образования в целом посредством совершенствования его экологической составляющей, ориентированной на формирование экологической культуры личности школьников в контексте теории интеграции образования.

В этой связи возникает необходимость исследовать историю развития теории интеграции образования.

Заметим, что период, определяемый хронологическими рамками XX столетия, по мнению большинства его ведущих исследователей (М.Н. Берулава, М.В. Богуславский, А.Я. Данилюк, А.П. Лиферов и др.) имеет особую значимость с точки зрения исследования историко-педагогических детерминант развития теории интеграции образования.

Анализируя историю интеграции в российском школьном образовании XX века, А.Я. Данилюк выделяет три качественно различных этапа¹:

- первый этап – 20-е гг. – проблемно-комплексное обучение (трудова́я школа);
- второй этап – 50-70-е гг. – теория межпредметных связей;
- третий этап – 80-90-е гг. – собственно интеграция.

Сегодня нельзя не признать, что первые практические попытки создания концепции трудовой школы, системы школьного образования на проблемно-комплексной, личностно ориентированной, интегративной основе, были предприняты в начале века в США Джоном Дьюи. В своей работе «Школа и общество» (1899 г.) американский философ, психолог и педагог Джон Дьюи развивает идею необходимости социальной направленности школы в контексте интеграции воспитательных сил общества².

В новой концепции образования трудовой школы Джона Дьюи менялась система отношений между обществом, личностью и образованием, взгляд на природу ребенка, социальная структура обучения, учебный план, методы.

¹ Данилюк А. Я. Теория интеграции образования. Ростов н/Д: Изд-во Рост. пед. ун-та. 2000. 440 с.

² Дьюи Д. Школа и общество. Вып. 1. М. : Свободное воспитание и образование, 1907. 60 с. ; Дьюи Д. Школа и общество. М. : Госиздат, 1924. 174 с

Следует подчеркнуть, что объективно-исторической предпосылкой необходимости создания новой системы школьного образования послужили для Джона Дьюи интеграционные процессы, происходящие в экономике, политике и культуре на рубеже XIX – XX вв., а также бурное развитие науки, особенно психологии, что способствовало формированию новой педагогической парадигмы: образование и труд¹.

В начале века идеи Джона Дьюи получают признание в России. «Российским педагогам импонировали концепция школы как «эмбрионального общества», идеи о связи школы с жизнью посредством труда, о важности гражданского воспитания, о необходимости активизации контактов ребенка с окружающим миром, развития его самостоятельного критического мышления»².

В конце 1917 года система образования как социальный институт была ориентирована на реализацию большевистских партийных установок, а организационные формы и методы, и даже само содержание образования в России оставалось прежним, что привело к «драме взаимной нетерпимости» демократически настроенного российского учительства и представителей российской науки разной политической направленности, с одной стороны, и новой власти, пришедшей к руководству страной, с другой. Заметим, что эта «драма» глубоко и всесторонне рассмотрена в работе М.В. Богуславского в плане политической и педагогической конфронтации между Всероссийским учительским союзом и Наркомпросом³.

Общность исходных педагогических принципов, должна была бы привести к налаживанию совместных действий Наркомпроса и Всероссийского учительского союза, но этого не случилось, как справедливо замечает М.В. Богуславский⁴.

¹ Дьюи Д. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. А.И. Пискунов. Изд. второе. М., 1981. 500 с. ; Педагогическая компаративистика / под ред. Е.Ю. Рогачевой. Владимир. 2010. 404 с.

² Данилюк А. Я. Указ. соч. С. 24.

³ Богуславский М. В. Развитие общего среднего образования: проблемы и решения (из истории отечественной педагогики 20-х годов XX века). М. : ИТП и МИО РАО, 1994. 182 с.

⁴ Богуславский М. В. Драма взаимной нетерпимости // Свободная мысль. 1992. № 8. С. 51–58.

В 1917-1918 гг. связь между политическими событиями на педагогическом фронте и «комплексностью» существовала, но в имплицитном, т.е. в неявно выраженном виде.

Сложившаяся в Советской России в 20-х гг. социально-педагогическая ситуация, в существенной мере способствовала переходу школы на комплексную систему обучения в направлении достижения качественно нового уровня образования на проблемно-комплексной, интегративной основе. В этом плане важно подчеркнуть, что первые попытки создания трудовой школы в России были сделаны П.П. Блонским, С.Т. Шацким, Н.М. Рубинштейном и др.

Большой вклад в программно-методическое обеспечение содержания обучения в трудовой школе внес П.П. Блонский. Руководствуясь принципом Джона Дьюи – принципом органичной связи школы и жизни, – П.П. Блонский делает вывод, что окружающая среда определяет организацию школьного образования. В этой связи нельзя не обратить внимания на положение П.П. Блонского о том, что педагогическая позиция, при которой физический труд рассматривается как интегрирующий фактор, а изучение жизни в ее ближайшем социальном и природном окружении является важнейшей задачей школьного образования, закономерно приводит к отказу от традиционной предметной системы обучения¹.

По мнению М.В. Богуславского, «наиболее перспективная в отечественной педагогике попытка осуществления комплексного подхода, была предпринята в 1910-1915 гг. «Кружком московских городских учительниц» под руководством Н.И. Поповой, их разработки были самым непосредственным образом использованы позднее активным членом НПС ГУСа П. Блонским при создании схемы программ ГУСа для I группы»².

В 1923 г. научно-педагогической секцией при Государственном ученом совете, в состав которой входили П.П. Блонский, С.Т. Шацкий

¹ *Блонский П. П.* Новые программы ГУСа и учитель. М. : Работник просвещения, 1925. Второе изд. 32 с. ; *Блонский П.П.* Трудовая школа. Ч.П. Тифлис: Госиздат, 1921. Второе изд. 62 с.

² *Богуславский М.В.* Формирование концепции содержания общего среднего образования единой трудовой школы РСФСР : автореферат дис. ... д-ра пед. наук. М., 1994. С. 17.

и др., под общим руководством Н.К. Крупской, были созданы программы комплексного обучения – так называемые «программы ГУСа». Программы были составлены на основе комплексного метода.

«Комплексный метод (или метод проектов) предполагал интеграцию знаний из различных предметных областей вокруг некоторой общей проблемы. Он был первым практическим опытом организации учебного процесса на интегративной основе»¹.

Несомненна ценность вклада в разработку проблемно-комплексного обучения на основе межпредметной интеграции М.М. Рубинштейна, который как никто из современников продемонстрировал наибольшую глубину и широту понимания данной проблемы. В частности, исследуя научное содержание комплексного метода, он писал, что «такой системой, на основе которой нужно взвесить и оценить комплексный и дальтонский метод, является трудовая школа»².

Следует, однако, иметь в виду, что еще в «Дидактических очерках» П.Ф. Каптерева было зафиксировано нарастание во второй половине XIX столетия тенденций «связности и объединенности учебного курса» в мировой и отечественной теории и практике образования³.

По мнению М.В. Богуславского, десять лет спустя после П.Ф. Каптерева, эту идею будет настойчиво развивать, и отстаивать в новых условиях М.М. Рубинштейн⁴.

Второй этап развития теории интеграции образования, интеграционных процессов в отечественной педагогике – 50-70-е гг.

Следует подчеркнуть, что официальным отказом от комплексности, зафиксированным в постановлении «О начальной и средней школе», и целым рядом описанных выше фактов, с одной стороны, в

¹ Данилюк А.Я. Указ. соч. С. 27.

² Рубинштейн М. М. Жизненные комплексы в трудовой школе. Критическое обоснование комплексного преподавания. М.: Работник просвещения, 1925. 2-е изд. С. 133.

³ Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования. Петроград: Изд. Земля, 1915. Издание второе, переработанное и расширенное. 434 с.

⁴ Богуславский М.В. Соло Моисея Рубинштейна // Магистр. 1993. № 5. С. 52–59.

истории комплексной системы обучения была поставлена точка; с другой стороны, – эта точка явилась «ключевой точкой роста» в развитии идеи связного обучения – следующим качественным шагом от комплексной системы к появившейся на рубеже 50-х годов теории межпредметных связей, впоследствии обнаружившей тенденцию перехода в дидактическую теорию интеграции¹.

Мы также склонны утверждать, что в 50-60-е гг. межпредметные связи рассматривались в аспекте укрепления отношений между предметными и профессионально-техническими знаниями (П.Р. Атутов, С.Я. Батышев, А.Я. Данилюк, О.Ф. Федоров, В.А. Кондаков, П.Н. Новиков).

В 70-е гг. осмысление проблемы теории межпредметных связей приобретает новое направление. Следует отметить, что в центре внимания советских педагогов оказывается не только возможность координации школьного предметного образования с производственным обучением, но и перспектива установления и развития содержательных, системных, дидактических отношений между школьными учебными дисциплинами (И.Д. Зверев, В.Н. Максимова, М.М. Левина, Г.Ф. Федорец и др.). В этом смысле важно подчеркнуть, что задачи, решению которых должны были способствовать межпредметные связи, практически не отличались от задач трудовой школы: формирование целостного мировоззрения учащихся, включение знаний в процесс их жизнедеятельности, моделирование в образовательной системе природы и социальной жизни в их естественной органичной целостности, активное и сознательное вхождение ребёнка в мир культуры и т. д.

Заметим, что проблема межпредметности в 70-х гг. стала пониматься большинством исследователей как принцип дидактики. Межпредметные связи, отражая в учебном процессе связи реальной действительности, являются выражением закономерности объективного мира и в силу своего философского и дидактического значения определяют содержание, методы и формы обучения, поэтому есть все основания считать межпредметные связи одним из принципов советской

¹ Морозова М.А. Становление дидактической теории интеграции в отечественной педагогике XX столетия: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Владимир, 2000. 20 с.

педагогике (дидактики). Отметим, что статус дидактического принципа придает интеграции фундаментальный характер.

Третий этап развития теории интеграции образования, интеграционных процессов в отечественной педагогике – 80 -90-е гг.

Мы полагаем, что в конце 80-х гг. начинается и в первой половине 90-х гг. достигает своего апогея массовое движение по созданию интегрированных учебных курсов. Следует подчеркнуть, что интеграция на этом этапе развития дидактики, понимается как генетический принцип, который в целом определяет систему традиционного предметного образования. Дальнейшее развитие этого принципа способно формировать качественно новую систему – интегративное образовательное пространство, не противостоящее (как в случае с трудовой школой), а надстраивающееся над предметной системой и полностью сохраняющее её в качестве своего функционального основания¹.

Реконструирование исторического процесса возникновения во второй половине XIX столетия и последующей трансформации понятийных форм, закреплявших начало проникновения общенаучных интеграционных тенденций в область образования, показало, что весь многообразный поток эмпирических представлений, созданных усилиями многих ученых и практиков, принадлежавших к разным научным школам и культурным традициям, можно представить с помощью трех «предельных» понятийных единиц, в «сжатом» виде заключавших в себе содержание всех предшествовавших понятий. Первая группа представлена понятием «концентрация», вторая – «ассоциация», третья – «корреляция». Изучаемый нами феномен «интеграция», возникший как следствие все более настоятельно проявлявшей себя на протяжении веков потребности в связности и объединенности содержания образования, в начале был обозначен понятием «концентрация». В последующем данное понятие претерпевает целый ряд изменений, что нашло отражение в понятийно – терминологическом аппарате дидактики: «система концентров», «ассоциация – взаимопомощь предметов», «корреляция», «комплексный метод»,

¹ Данилюк А. Я. Указ. соч.

«комплексирование», «система межпредметных связей» и, наконец, «интеграция»¹.

Термин «интеграция» в его педагогической интерпретации одним из первых использовал Михаил Николаевич Скаткин еще в начале 70-х гг. XX века, говоря о необходимости «в содержании обучения обеспечить синтез, интеграцию, соединение частей в единое целое». При этом, для обеспечения гармонического сочетания на уроках и других занятиях как «межклассных», так и «общеклассных, групповых и индивидуальных форм работы с учетом возраста учащихся и специфики изучаемого материала»² подчеркивалась необходимость интеграции не только содержания, но и организационных форм обучения.

Хотя такие понятия как «интеграция», «интегральный», «интегрализм», уже давно и прочно вошли в научный оборот современной педагогики, поскольку отражают ее нацеленность на разработку теории систем и системного подхода, выделение проблемы интеграции образования в качестве значимой связывается с началом 80-х гг. XX века. Как отмечают исследователи³, сущность понятия «интеграция» в этот период фактически сводилась к объединению в сознании субъекта познания нескольких ранее разнородных элементов (представлений о понятиях, явлениях, о всеобщих законах и закономерностях протекания различных процессов), почерпнутых из чужого опыта, установление между ними системы взаимообусловленных связей и создание на этой основе собственного взгляда, основанного на субъективном восприятии и отражающего новый уровень целостности, системное состояние сознания, характерного для каждого отдельно взятого субъекта.

¹ Степанец Р. В. Интегративный подход к развитию экологического образования школьников // Вестн. Брянского госуд. ун-та. 2011. № 1. С. 327.

² Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. М.: Педагогика, 1984. 2-е изд. С. 32.

³ Ахлибинский Б. А. Категориальный аспект понятия интеграции // Диалектика как основа интеграции научного знания / под ред. А.А. Королькова. Л.: Изд. ЛГУ, 1984. С. 50–60 ; Костюк Н. Т. Интеграция современного научного знания как философская проблема // Интеграция современного научного знания. Киев: Вища школа, 1984. С. 7–52.

Вплоть до 1996 года наиболее цитируемым (распространенным) остается понимание интеграции, сформулированное еще в 1981 г. И.Д. Зверевым и В.Н. Максимовой. Авторы исходили из понимания того, что «интеграция есть процесс и результат создания неразрывно связанного, единого, цельного. В обучении она осуществляется путем слияния научных понятий и методов разных дисциплин в общенаучные понятия и методы познания, комплексирования и суммирования основ наук в раскрытии межпредметных учебных проблем»¹.

В данном случае мы вполне согласны с точкой зрения А.Я. Данилюка², состоящей в том, что представленное понятие, так же, как и реальный образовательный процесс, им определяемый, имеет описательно-эмпирический характер. В нем не содержится ничего такого, что бы невозможно было наблюдать в реальной педагогической практике, в нем отсутствует указание на метод, руководствуясь которым возможно организовать педагогический процесс в интегрированной образовательной системе. В этом отношении существенно, что А.Я. Данилюк ввел в оборот принципиально новое понимание интеграции, в котором фиксируется связь с общенаучной традицией, в логике которой интеграция существует только в диалектическом единстве с дифференциацией. Рассматривая интеграцию образования как «осуществление учеником под руководством учителя последовательного перевода сообщений с одного учебного языка на другой, в процессе которого происходит усвоение знаний, формирование понятий, рождение личностных и культурных смыслов»³, А.Я. Данилюк в сущности исходил из того, что интеграция образования, с одной стороны, требует сохранения специфического языка каждой предметной области знания, а, с другой стороны, ориентирует на необходимость освоения школьниками единой методологии, свойственной именно научному познанию мира.

Об исключительно важном значении идеи интеграции для процесса развития педагогики, для современной концептуализации представлений

¹ Зверев И. Д., Максимова В. Н. Межпредметные связи в современной школе. М.: Педагогика, 1981. С. 14.

² Данилюк А.Я. Указ. соч.

³ Там же. С. 232.

о формировании экологической культуры личности школьников, свидетельствуют научные теории интеграции в образовании и интегративно-педагогические концепции. Наиболее значимой, в контексте нашего исследования, является теория интеграции образования А.Я. Данилюка.

Данная теория интеграции образования представляет собой систему педагогического знания, основу которой составляют: закон семиотической неоднородности, ряд фундаментальных педагогических понятий (интеграция, образовательная и дидактическая система, семиотическая избыточность, и др.), принципов (антропоцентризм, единство интеграции и дифференциации, культуросообразность) и педагогических функций (информационная, знаниево-репродуктивная, личностно-развивающая). Особое внимание в теории интеграции образования А.Я. Данилюка уделяется научному обоснованию технологии создания новых образовательных систем развивающего типа – интегративных гуманитарных образовательных пространств. С этих концептуальных позиций интеграция представляется нам одним из важнейших и перспективнейших методологических направлений становления качественно нового экологического образования. Теория интеграции образования А.Я. Данилюка позволяет выявить уровни интеграции экологического образования, факторы его развития, технологии создания интегративных гуманитарных образовательных пространств, условия формирования ценностно-смысловых установок, отражающих экологическую культуру личности. Отметим, что в современной педагогике появляются новые перспективные теории, в частности, бинарно-интегративная теория содержания Л.М. Перминовой¹, которая отражает интеграцию принципов формирования содержания образования, разработанных на основе инварианта состава содержания во всей его социокультурной полноте и на основе инварианта структуры видов деятельности. Значение бинарно-интегративной теории Л.М. Перминовой для реализации идеи интеграции в осмыслении проблематики экологического образования состоит в том, что она предлагает наиболее разработанный вариант теоретико-методологических оснований, обуславливающих от-

¹ Перминова Л.М., Селиверстова Е.Н. Дидактика на рубеже эпох (XX – XXI вв.). Владимир: ВГГУ, 2010. 428 с.

бор и формирование содержания экологического образования, построенного на интегративной основе и представляющего собой пространство культурно-экологического развития личности.

Сегодня нельзя не признать, что появляются и альтернативные научные теории интеграции, которые не противостоят ни новым, ни старым педагогическим теориям; такой, в частности, является теория интеграции знаний И.Н. Козловской¹. Данная теория представляет собой систему законов и их последствий. По мнению И.Н. Козловской, система данных законов дает возможность выводить другие закономерности как их последствия. Теория интеграции знаний позволяет на основе законов интеграции: закона коррелятивности, закона императивности, закона дополнительности обосновать императив интеграции в формировании экологической культуры личности как методологическую основу для современной концептуализации, предпосылку устойчивого развития цивилизации.

В контексте нашего исследования возникает необходимость остановиться на теории интегративной дидактики, отражающей опыт зарубежных и отечественных подходов. Интегративная дидактика – сравнительно новая область педагогического знания, возникшая на стыке ряда наук (теория обучения, психология, аксиология, культурология, теория самоорганизации и т. д.), она инициировала новый уровень осмысления основных компонентов учебного процесса: целей, содержания, методов и форм обучения; направила вектор исследований на поиск траекторий интегративного знания, не относящегося к определенной научной области, а несущего в себе смысловую нагрузку целостно отраженной реальности. Трактовка интегративного знания в смысловой интерпретации позволила создать новую типологию, описав типы и способы интеграции с точки зрения механизмов смыслообразования. По мнению создателей смысловой дидактики, она не только обогащает категориальный тезаурус педагогики, но и дает возможность увидеть ряд существенных особенностей того или иного компонента обучения через преломление его в разных контурах учебного процесса. При этом достигается синектическое

¹ *Козловская И.Н.* Законы и закономерности педагогики в контексте дидактической интегратологии // Педагогическое образование и наука. 2008. № 12. С. 84-92.

осмысление, когда разнокачественное вдруг приобретает свойства целостного (благодаря полимодальной природе самого смысла), и можно анализировать реальность сложную и многомерную по своему составу. В учебной деятельности смысл представляется как задача, цель, целеполагание; в содержании учебного процесса – как особая форма культуры, как «окристаллизованные смыслы»; в протекании учебного процесса – как переживания участников образовательного процесса. Учебный процесс, взятый в этом ракурсе, выступает как целостная смысловая реальность, и в качестве смысловой реальности становится групповым смылообразующим контекстом, изначально предполагающим определенный интегративный импульс (А.Я. Данилюк, А.В. Хуторской, И.М. Осмоловская, Л.В. Пивоварова, Н.М. Назарова).

Интегративное обучение в контексте формирования экологически ориентированных ценностно-смысловых установок создает условия для развития, прежде всего, диалектического мышления, являясь источником бесконечного множества проблемных ситуаций на «стыке наук» различного уровня и различной трудности, помогает субъекту образовательного процесса увидеть любой исследуемый процесс в его динамике, развитии.

В интегративном знании, интегративных технологиях содержатся большие возможности для развития альтернативного мышления, характеризующего метапредметный подход к тому или иному явлению, событию¹.

«Объект» воздействия педагогических инноваций, «предмет» их деятельности – это живая, развивающаяся обладающая неповторимым «Я» личность ученика².

Мы полагаем, что именно на совершенствование процесса формирования экологической культуры личности школьников должны быть направлены педагогические нововведения, к которым относится и теория интеграции образования.

¹ Хуторской А.В. Современная дидактика. СПб: Питер, 2001. 436 с.

² Сластенин В.А., Поддымов Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Магистр, 1997. С. 20.

2. Концептуализация научных представлений о формировании экологической культуры личности в контексте интеграционных процессов развития школьного экологического образования

Возникновение и развитие школьного экологического образования было социально обусловлено конкретно-историческим моментом, характеризующимся обострением глобальных экологических проблем в условиях интеграционных процессов, которые поставили мировое сообщество перед необходимостью понимания того, что дальнейшее выживание современной человеческой цивилизации возможно лишь при переходе к новым цивилизационным моделям, основу которых составляет коэволюционная стратегия – стратегия осуществления синхронного устойчивого развития природы, общества, культуры, сознания человечества, что особенно важно для концептуализации представлений о формировании экологической культуры личности школьников.

Следует отметить, что история экологического образования в России берет начало с XVIII века, когда в рамках естественнонаучных и биологических дисциплин получают свою реализацию представления об использовании мира природы в обучении и воспитании, впервые вводится преподавание естествознания. Эти новые тенденции в образовании связаны с программой освоения природных ресурсов, начатых правительством Екатерины II.

Есть все основания утверждать, что отечественное экологическое образование в этот период имело просветительский характер и существовало в рамках указанных дисциплин длительное время. Значимым для формирования экологических представлений личности о взаимосвязях живых организмов с окружающей природной средой было появление учебника, подготовленного академиком В.Ф. Зуевым и предназначенного для народных училищ Российской империи, в котором рассматривались «ископаемое царство» (неживая природа), «прозябаемое царство» (ботаника) и «животное царство» (зоология). Заметим, что при отборе содержания учебника приоритет отдавался тем видам растений и животных, которые имели особое практическое значение для человека.

Несомненна ценность вклада, который был внесен Ж.-Ж. Руссо в формирование экологически ориентированного личностного опыта ребенка по взаимодействию с окружающим миром, который выступает, как мы считаем, неизменным условием для каждого этапа развития экологической культуры личности и является его базовым основанием, обеспечивающим целостное развитие личности. Ж.-Ж. Руссо, в частности, утверждал, что естественность формирования личности обеспечивается совокупностью таких факторов, как: природа, которая развивает способности и чувства; человек, который учит, как использовать свои способности для сохранения природы; предметы и явления жизни, которые обогащают личностный опыт ребенка. Следует подчеркнуть, что Ж.-Ж. Руссо первым понял всю опасность надвигающейся цивилизации, урбанизации, технизации для целостности личности (в том числе и для устойчивого развития ее культуры) и указал на то, что ребенок должен вернуться в природу, чтобы сохраниться и развиваться¹.

В плане нашего исследования значимо утверждение И.Г. Песталлоцци о необходимости организации совместного процесса обучения и деятельности (их синтеза, то есть интеграции), способствующего гармоничному развитию всех сил и способностей индивида. И.Г. Песталлоцци рассматривал человека в качестве совершенного существа, в котором Богом заложены сущностные силы – монады, развивающиеся жизнью, протекающей в условиях, максимально приближенных к природе. Мы полагаем, что педагогическое наследие И.Г. Песталлоцци отражает предпосылки возникновения духовной культуры личности, составляющей частью которой является экологическая культура².

Следует отметить, что русские просветители, в частности: В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Н.А. Добролюбов, Д.И. Писарев, Н.Г. Чернышевский выступали против узкого прагматизма, утилитаризма в отношении к окружающей природной среде, а также против словесного изучения природы. Они подчеркивали роль природоведческих знаний в формиро-

¹ Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталлоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джурицкий. М.: Педагогика, 1988. 416 с.

² Там же. 416 с.

вании нравственных качеств личности, регулирующих поведение и деятельность человека в природе и являющихся основой возникновения идей гармонизации рационального и духовного начал во взаимоотношении Человека и Природы, гуманистического отношения к ней.

Именно в этом смысле нам интересен был вывод Ф.А. Дистервега, который предлагал ориентироваться в процессе обучения и воспитания не только на принцип природосообразности, принцип социальной экологии, но и на принцип культуросообразности для создания необходимых условий развития учащихся. Мы убеждены в том, что интеграция идей природо- и культуросообразности Ф.А. Дистервега ориентирована на идеалы единства Человека и Природы, формирующие представления о целостности и гармоничности личностного мира, проявляющегося во взаимоотношениях с людьми, социумом, природой, космосом, позволяющих понимать ребенка активной саморазвивающейся частью природы¹.

Как видим, данная точка зрения, начиная от Я.А Коменского, неоднократно встречается в педагогических системах крупных педагогов XVIII и первой половины XIX века, причем каждый из этих крупных теоретиков педагогики (Я.А Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталлоцци, Ф.А. Дистервег, а в последствии и К.Д. Ушинский) не мыслил себе организации педагогического процесса вне природы.

Принимая во внимание эколого-мировоззренческие позиции К.Д. Ушинского, следует подчеркнуть, что необходимым условием природосообразного развития личности, по мнению педагога, является учет культурно-исторических особенностей отношений человека с природой, людьми и обществом. Принцип природосообразности он рекомендовал реализовывать на основе глубокого познания природы ребенка; приближения содержания и организации процесса воспитания и обучения к природе, их противодействие разлагающему влиянию урбанизации; учета традиций, обычаев, которые уходят корнями в нравственные отношения человека с родной для него природой. Существенно отметить, что К.Д. Ушинский ставил науки о природе на первое место в плане образовательного и воспитательного воздействия на ребенка.

¹ Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. Т. 1. М., 1993. С. 274.

Природу он называл одним из лучших воспитателей человека: «Зовите меня варваром в педагогике, но я вынес из впечатлений моей жизни глубокое убеждение, что прекрасный ландшафт имеет такое огромное воспитательное влияние на развитие молодой души, с которым трудно соперничать влиянию педагога...»¹.

Следует подчеркнуть, что в этот период в России сформировались следующие эколого-культурологические направления воспитательной работы: 1) гуманно-нравственное; 2) нравственно-патриотическое; 3) краеведческо-патриотическое.

Во второй половине XIX – начале XX века разработка ценностного аспекта экологического образования (формирование нравственного отношения к природной среде) положила начало развитию дидактического принципа воспитывающего характера обучения и дидактического принципа интеграции. В целом XIX век привнес в естествознание следующие основы, ставшие базовыми в развитии отечественного экологического образования и формировании опыта экологической культуры личности школьников в контексте теории интеграции, интеграционных процессов:

- введение в школьную практику элементов самостоятельного исследования природы в экологическом аспекте, в том числе в ходе внеурочной (летней) работы;
- формирование научного мировоззрения в процессе изучения окружающего мира;
- неразрывная целостность (интеграция) нравственного воспитания и экологического образования и др., которые обогащают теоретические ориентиры процесса концептуализации научных представлений о формировании экологической культуры личности школьников.

В начале XX века В.И. Вернадский сформулировал основы учения о ноосфере (предтече экологии как науки): с возникновением жизни на Земле началось активное изменение живыми организмами земной коры, до тех пор определяемой абиотическими факторами, в

¹ Ушинский К. Д. Материалы для «Педагогической антропологии» / Спб., 1908. Т.3. С. 10–11.

результате чего образовалась новая комплексная геологическая оболочка-биосфера переработанная жизнью и населенная живыми организмами; именно перестройка человеком на разумных началах способствует ее трансформации в «сферу разума»¹.

Бесспорно, 20-е годы XX века привнесли в экологическое направление новый деятельностный аспект: формирование отношений к реальной действительности (в том числе и природной среде) должно протекать в процессе деятельности по охране природы (Н.К. Крупская). Конкретизируя данное утверждение, необходимо подчеркнуть, что в этот период распространяется мнение о необходимости проведения многочисленных экскурсий, большое внимание уделяется практическим, исследовательским, лабораторным работам школьников, связанных с изучением объектов, предметов и явлений природы. В помощь школам организуются экскурсионные биологические станции, педагогические биостанции (под руководством В.Ф. Натали, Б.Е. Райкова), станции юных натуралистов (первая из которых создана в 1918 году Б.В. Всесвятским), ориентированные на овладение учащимися элементами эколого-краеведческих знаний, формирование гуманистического отношения к природе, экологического сознания личности – важнейшего компонента экологической культуры личности.

В 20–30-х гг. началось внедрение в массовую практику форм и методов работы, активизирующих познавательную и практическую деятельность школьников по изучению природного окружения, особенно при изучении естествознания и во внеклассной работе. В основу изучения природы был положен принцип научности содержания. С учебным материалом связывалось участие школьников в Днях птиц, Неделе леса и сада, научных вечерах и т. д. В 30-е гг. природоохранные знания были включены в учебные программы по биологии и географии, многие из которых сохранились в неизменном виде вплоть до конца 70-х гг.

В этом отношении важно подчеркнуть, что в послевоенный период (50–60-е гг.) принимается ряд постановлений по охране природы с участием органов народного образования, природоохранное просвещение и воспитание молодежи быстро возрастает во всем мире. В

¹ *Вернадский В.И.* Научная мысль как планетарное явление. М., 1991. 270 с.

СССР и союзных республиках принимаются законы об охране природы, в учебном процессе усиливается природоохранная тематика. В советской школе природоохранительное образование развивалось по двум направлениям: изучение вопросов охраны природы на уроках, экскурсиях, а также во внеклассной и внешкольной деятельности. Известными ленинградскими методистами Н.М. Верзилиным и В.М. Корсунской воспитательное значение биологического образования стало рассматриваться в связи с формированием экологически ориентированного мировоззрения личности, развитием мышления, эстетическим, этическим и экологическим воспитанием¹.

Существенно отметить, что некоторые концептуальные основы экологического воспитания детей нашли отражение в работах В.А. Сухомлинского: 1) основы субординации – «человек был и всегда остается сыном природы, и то, что его роднит с природой, должно использоваться для его приобщения к богатству духовной культуры»; 2) «...ребенок видел, понимал, ощущал, переживал, постигал как большую тайну приобщение к жизни в природе...», ему надо дать возможность послушать, посмотреть, почувствовать; 3) «вывести детей на лужайку, побывать с ними в лесу, в парке – дело значительно более сложное, чем провести уроки»; 4) «...мысль о том, что мы, дети природы, должны быть заботливыми и благодарными, особенно отчетлива и волнующа тогда, когда дети видят плоды земли, задумываются над тем, какой ценой они достаются, как надо оберегать родник, из которого мы пьем»². Развивая теоретические и прикладные аспекты умственного и нравственно-эстетического воспитания средствами природы, он указывал на то, что труд в сельской школе – это активное, созидательное взаимодействие с природой, озаренное светом научной мысли, пробуждающее стремление к углубленному позна-

¹ Верзилин Н.М., Корсунский В.М. Общая методика преподавания биологии. 4-е изд. М.: Просвещение, 1983. 384 с.

² Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев, 1996. 286 с.

нию, к высокой культуре производства и к богатой, полноценной, интеллектуально насыщенной человеческой жизни¹. Как видим, в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского присутствует эколого-гуманистический аспект понимания важности воспитательного значения природы.

Очевидно, что усиленное внимание к охране природы в период с 50-х до 70-х гг. XX века приводит к активной пропаганде экологических знаний, появляется термин «природоохранительное просвещение». К концу 70-х в науке широкое распространение получают понятия «комплексная, социальная, глобальная экология», наиболее адекватно отражающие сущность исследований: взаимодействие человека и общества в целом с природой, в которых раскрывается необходимость формирования экологического сознания, экологического мышления, экологического мировоззрения – основных компонентов экологической культуры личности. В связи с этим вместо «природоохранительного образования» стали говорить об «экологическом образовании». Заметим, что в 70-80-е гг. особое внимание уделяется вопросам образования в сфере рационального природопользования и охраны природы, ориентированным на культурно-экологическое развитие личности.

Так, в 1972 году в составе Национально-исследовательского института содержания и методов обучения Академии педагогических наук СССР была создана Лаборатория природоохранного просвещения одна из первых в мире, ее деятельность способствовала возникновению единого образовательного просветительного пространства, создающего необходимые условия для формирования опыта экологической культуры личности. Заметим, что развитие экологического образования в этот период характеризуется появлением новой тенденции – введением в школьную практику программ факультативных курсов по охране природы, обеспечивающих овладение учащимися теоретическими знаниями в области охраны природы, а также практическими умениями и навыками по осуществлению эколого-природоохранной деятельности. Подчеркнем, что эколого-природоохранное просвещение населения в этот период – одно из важнейших направлений не только в образовании, но и в охране природы.

¹ Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа. М.: Просвещение, 1979. 393с.

Это находит яркое подтверждение в решениях Международной конференции по охране окружающей среды в Стокгольме (1972), Межправительственной конференции по образованию в области окружающей среды, созванной ЮНЕСКО в Тбилиси (1977), Международного конгресса ЮНЕП и ЮНЕСКО «Образование и подготовка кадров в области окружающей среды» в Москве (1987), Конференции ООН по окружающей среде и развитию в Рио-де-Жанейро (1992).

Следует подчеркнуть, что последующие природоохранные нормативно-правовые документы: Указ Президента Российской Федерации от 4 февраля 1994 года № 236 «О государственной стратегии Российской Федерации по охране окружающей среды и обеспечению устойчивого развития», постановление Правительства Российской Федерации от 3 ноября 1994 года № 1208 «О мерах по улучшению экологического образования населения» и др. – определили экологическое образование в качестве приоритетного направления деятельности в области охраны окружающей среды в Российской Федерации.

Достаточно ярким аргументом в пользу сделанного вывода является Закон Российской Федерации «Об охране окружающей природной среды» (2002), который гласит: «В целях повышения экологической культуры общества и профессиональной подготовки специалистов в стране устанавливается система всеобщего, комплексного и непрерывного экологического воспитания и образования, охватывающая весь процесс дошкольного, школьного воспитания и образования, профессиональной подготовки специалистов в средних и высших учебных заведениях, повышения их квалификации, а также через средства массовой информации» (раздел IX, ст. 73)¹.

Следует подчеркнуть, что понимание универсальной значимости экологического образования сложилось в период 70-80-х гг. XX века, поэтому экологическое образование было выдвинуто ЮНЕСКО и Программой ООН по охране окружающей среды в разряд основных средств гармонизации взаимодействия человека и природы.

¹ Об охране окружающей среды : федер. закон от 10 янв. 2002 г. № 7-ФЗ // Рос. газ. 2002. 12 янв.

Так, в 1992 г. на Конференции ООН по проблемам окружающей среды и развитию (Рио-де-Жанейро) была одобрена программа действий по реализации концепции устойчивого развития в условиях интеграционных процессов, происходящих в современном мире главами большинства стран мира, включая Россию¹.

В 90-е гг. формирование опыта экологической культуры личности в контексте теории интеграции, интеграционных процессов находит отражение в работах С.Н. Глазачева, С.Д. Дерябо, Д.С. Ермакова, И.Д. Зверева, В.А. Игнатовой, Е.А. Рипачевой, О.В. Рублевой, В.А. Ясвина и других. Экологическое образование они связывают с решением трех основных задач на уровне их интеграции: а) формирование адекватных экологических представлений; б) формирование отношения к природе; в) формирование системы умений и навыков (технологий) взаимодействия с природой»².

Концептуальная разработка научных представлений о формировании экологической культуры личности школьников невозможна вне опоры на логику развития школьного экологического образования в контексте интеграционных процессов.

Это находит подтверждение и в модели школы «Экология и диалектика», где в качестве методологического принципа построения нового содержания образования предложен интегративно-гуманитарный подход³. Он базируется на единении естественнонаучного, гуманитарного и художественно-эстетического образования, направлен на развитие целостного видения мира, строится на началах синергетической педагогики – развивающегося образовательного процесса, при котором происходит согласованное самоорганизующееся развитие ученика и учителя. Сущность интегративно-гуманитарного подхода раскрыта Л.В. Тарасовым

¹ Программа действий. Повестка дня на XXI век и другие документы конференции в Рио-де-Жанейро. М.: СоЭС, 1999.

² *Ермаков Д.С.* Формирование экологической компетентности учащихся: монография. М.: РУДН, 2008; *Игнатова В. А.* Концепции современного естествознания. Единство мира глазами гуманитария. Тюмень: Изд. ТГУ, 1997.

³ *Тарасов Л. В.* Интегративно-гуманитарный подход как методологическая основа модели «Экология и диалектика» // Школа радости. 1994. № 1. С. 15–26.

через ряд принципов: личностного восприятия, сопричастности к решению глобальных проблем, ориентации на консенсус, личной ответственности за последствия своей деятельности для других людей и природы. Интегративно-гуманитарный подход обращен прежде всего к нравственной сфере личности, требует сочетания рационального и эмоционального обучения, внутренней интеграции естественных и гуманитарных предметов. Интеграция в обучении рассматривается как условие гуманитаризации, которая соответствует более высокому уровню интеграции, чем межпредметные связи. Автор выделяет два основных уровня интеграции – уровень вторжения в чужую область и уровень использования общих методологических принципов. К общим методологическим принципам автор относит принцип фундаментальности вероятностных закономерностей и принцип симметрии, как выражение идеи сохранения. Как видим, в первом случае речь идет о реализации межпредметных связей, а во втором случае – об эволюционно-синергетическом подходе как основе реализации принципа интеграции. Такой подход требует введения интегративных предметов двух типов:

- пропедевтических интегрированных предметов на начальном этапе обучения;
- обобщающих интегрированных предметов на завершающем этапе.

Существенно отметить, что этот подход, собственно, и реализован в авторской школе Л.В. Тарасова. Однако эта школа остается элитарной, попытки тиражировать ее опыт в масштабах страны в восьмидесятые-девяностые годы к сожалению оказались не совсем удачными. Неудачи вызваны, главным образом, отсутствием специалистов, способных работать с детьми в условиях этой модели. Но все же сегодня успешно реализуют эту модель свыше ста школ, авторы продолжают развивать и совершенствовать ее дидактику и содержание.

Экологическая культура представляет ценность и для личности, и для общества. Ценность экологической культуры для личности заключается в том, что она как интегративное (социальное и индивидуальное) качество, позволяет школьникам проявить свое отношение к

социально-природной среде и здоровью человека, удовлетворить образовательные потребности учащихся, раскрыть и развить их ценностные ориентации, мотивирующие экологическую деятельность, что позволяет реализоваться обучающимся по познанию, преобразованию и сохранению социально-природного окружения и здоровья человека, адаптировать социальные механизмы ее формирования.

Ценность экологической культуры для общества – в создании условий осознания биосферной функции человека, усвоения личностью способов сохранения социально-природных систем в интересах устойчивого развития цивилизации.

Принимая во внимание выше сказанное, следует подчеркнуть, что развитие интеграционных процессов в экологическом образовании оказывает существенное влияние на формирование опыта экологической культуры личности школьников и требует переосмысления гуманизации образования, что особенно важно для концептуализации научных представлений в плане исследуемой проблемы.

По мнению Е.Н. Селивёрстовой, гуманизация образования выступает основной системообразующей тенденцией, предполагающей, что в центре внимания педагога должна быть целостная уникальная личность ребенка, открытая всему новому и способная на осознанный выбор «способа поступания» (М.М. Бахтин) в различных жизненных ситуациях. Несомненно, гуманизация невозможна без обращенности образовательного процесса к целостной личности, к системе ее потребностей, мотивов, ценностно-смысловых установок и убеждений.

Достижение главной цели экологического образования в контексте теории интеграции требует переосмысления и задач гуманитаризации современного образования. В переводе с латинского «гуманитарный» означает «человеческая «природа», «образованность», «имеющий отношение к человечеству, общественному бытию и сознанию». Поэтому вслед за Е.Н. Селивёрстовой¹ гуманитаризацию образования мы связываем с таким подходом к его организации, который направлен на приоритетное развитие истинно человеческого начала и в этом

¹ Селиверстова Е.Н. Современная дидактика: от школы знания – к школе созидания. Владимир: ВГГУ, 2009. 232 с.

смысле на «очеловечивание» образования. Поскольку истинно человеческие ориентиры задаются культурой, постольку и гуманитаризация предполагает систему мер, направленных на акцентирование культурных начал в образовании, т.е. на становление зрелой личности, обладающей выраженным духовным потенциалом (М.К. Мамардашвили) и готовой к самостоятельному созиданию.

С учетом сказанного гуманитаризация экологического образования предстает не просто как насыщение образовательного пространства экологическими, гуманитарными и социальными смыслами, а как формирование экологической культуры личности, основанной на глубоком осознании взаимосвязи и взаимозависимости общества и природы, на формировании у личности особой ценностной по своей сути, и собственно человеческой формы отношения к окружающему миру и к самому себе, к своей собственной деятельности в нем. В этом смысле гуманитаризация образования будет означать значительное усиление его эмоциональных компонентов. Подчеркнем, что гуманитаризация подразумевает разработку не абстрактных или утилитарных для школьника тем и проблем, а синтез содержания, формирующего целостный образ мира, для которого характерно человекоориентированное измерение. Поэтому уровень гуманитаризации – это высший, личностный уровень межпредметной интеграции, когда школьные предметы действительно способствуют формированию целостной экологической картины мира, приобретающей для учащегося личностную значимость.

Следует подчеркнуть, что именно идеи гуманизации и гуманитаризации создают реальные предпосылки для осмысления сущности, содержания и педагогических механизмов, определяющих специфику создания интегративного эколого-образовательного пространства, необходимого для концептуализации научных представлений о формировании экологической культуры личности школьников в контексте интеграционных процессов школьного экологического образования.

На завершающем этапе концептуализации представлений о формировании экологической культуре личности школьников в поле зрения исследователей попали принципы интеграции как важнейшие факторы создания интегративного эколого-образовательного пространства. Среди

них принцип культуросообразности, ориентирующий на такой уровень интеграции, который связан со становлением, развертыванием и самоорганизацией психических, телесных и духовных структур человека¹.

Как отмечает А.Я. Данилюк², принцип культуросообразности исходит из существующего в науке понимания культуры как сложноорганизованной знаковой системы, активно продуцирующей новые тексты. Генетическое сходство образования и культуры А.Я. Данилюк видит в том, что обе эти реальности исторически производны от текста и их существование в современности проявляется в той мере, в которой они способны к созданию новых текстов (ценностей). Тождественность образования и культуры определяется принципом культуросообразности. Принцип культуросообразности отражает общий способ организации как образования в целом, так и отдельных образовательных систем. Культуросообразность можно рассматривать как устойчивую тенденцию развития образования.

В этой связи следует заметить, что С.Н. Глазачев и С.Е. Петров³ понятия «природоохранительное воспитание» и «экологическое воспитание» рассматривают как синонимы и выделяют следующие принципы:

Принцип комплементарности (взаимно-дополнительности) экологического воспитания ко всем другим направлениям.

Принцип использования обучающей и воспитательной функций изменяемой и охраняемой природы.

Принцип сочетания рассмотрения проблем охраны природы в мировом масштабе с посильным участием в их решении в местном масштабе.

В качестве специфического, характерного для экологического воспитания, С.Н. Глазачев признает принцип комплементарности. Являясь комплементарным к любому из направлений воспитания, экологическое воспитание, как правомерно считает автор, объединяет в собственную

¹ Данилюк А.Я. Указ. соч.

² Там же.

³ Глазачев С.Н., Петров С.Е. Содержание природоохранительного образования: вопросы методологии // Природоохранительное просвещение в системе подготовки студента к педагогической деятельности: сб. науч. трудов. Волгоград, 1979. С. 5–41.

систему фрагменты всех этих направлений, где отражаются те или иные компоненты природоохранной культуры. В свою очередь, каждое из направлений содержит природоохранные аспекты собственных систем. Следует подчеркнуть, что идея соединения и единства экологического воспитания с традиционными направлениями воспитания позволяет осознать органическую связь, присущую специфике интеграционного процесса, объединяющего формирование ценностного отношения к природе с нравственным, эстетическим, трудовым, физическим воспитанием. Указанная особенность экологического воспитания позволяет ему быть связующим звеном в процессе интеграции различных воспитательных воздействий на личность. В этом находит отражение принцип диалектического единства интеграции и дифференциации.

Рассматривая экологическое воспитание как целенаправленный процесс педагогического взаимодействия, способствующий самоопределению воспитанников в экологической культуре, важно отметить, что специфика экологического воспитания состоит в создании условий для саморазвития личности в сфере экологической культуры. Это предполагает направленность воспитания на освоение школьниками личностных смыслов, ценностных ориентаций, имеющих экологическую ориентацию, развитие на этой основе планетарного сознания, экологического мышления, эколого-направленных чувств (любовь к природе, сочувствие, сопереживание) и адекватного им практически-действенного отношения к экологическим ценностям.

Такой подход к пониманию сущности экологического воспитания дает нам основание рассматривать его, прежде всего, как фрагмент целостного педагогического процесса, в котором можно вычленить «момент» обучения (как процесса, способствующего овладению опытом познания экологических объектов и самого себя, своего места и роли в мире природы, способами эколого-практической деятельности и общения, опытом творческой эколого-познавательной и преобразующей деятельности) и воспитания (как процесса, способствующего выработке ценностных отношений личности к экологическим проблемам, т.е. развития оценочных, эмоциональных и действенно-практических отношений).

Средства экологического воспитания в нашем понимании – это носители экологического опыта (знаний, способов познавательной и практической деятельности, эмоционально-ценностного отношения к экологическим явлениям, опыта творчески-преобразующей деятельности и т. д.) и в этом смысле к средствам экологического воспитания может быть причислена вся очеловеченная среда. Естественной основой процесса воспитания экологической культуры личности являются объективно складывающиеся, формирующиеся в различные возрастные периоды отношения и взаимодействия школьника с окружающей его природой и социальной средой.

Говоря о методах экологического воспитания, следует иметь в виду методы социализации, методы целостного педагогического процесса, методы собственно воспитания как целенаправленного процесса формирования отношений личности. Очевидно, что само богатство, разнообразие отношений личности (по объекту направленности – интеллектуальные, нравственные, эстетические и др.; по характеру направленности – коллективистские, индивидуалистические, эгоцентристские; по способам выражения отношений – общение, стиль общения и т. д.; по формам проявления – оценочные, эмоциональные, практически-действенные отношения) требуют интеграции, основанной на учете общего, особенного и единичного в каждом конкретном акте педагогического взаимодействия.

В воспитании происходит обмен личностными смыслами, настроением, эмоциями, что требует строго учитывать субъект-субъектность этого процесса.

В связи с этим возникает необходимость обращения к принципу антропоцентризма, выделенному А.Я. Данилюком в разработанной им теории интеграции образования¹. Антропоцентризм – это особое, исторически складывающееся отношение педагога к образовательному процессу, в котором центральное место и активная роль отводится ученику. Антропоцентрированная педагогика признает ученика в качестве субъекта образовательного процесса и делегирует ему часть функций по постановке

¹ Данилюк А.Я. Указ. соч.

целей, выбору методов и форм организации обучения и воспитания, целенаправленно формируя у него соответствующий опыт.

Согласно принципу антропоцентризма, ученик занимает центральное положение в образовательной системе, а его экологическое сознание является важнейшим фактором интеграции экологического образования. Данный принцип существенно меняет наше понимание интеграции. Если традиционная педагогика представляет интеграцию, главным образом, как соединение учебного содержания, то на уровне теоретического исследования этот феномен раскрывается во взаимопроникновении экологического знания и экологического сознания личности. Где нет экологического сознания, там нет и интеграции.

Мы считаем, что процесс концептуализации научных представлений о формировании экологической культуры личности школьников в контексте интеграционных процессов развития экологического образования, необходимо рассматривать в контексте содержательного, организационно-технологического, личностно-деятельностного, социально-педагогического уровней интеграции экологического образования на основе овладения следующими ключевыми образовательными компетентностями :

- общекультурной (способность познавать окружающий мир, ориентироваться в нём, ценностное осмысление природы, бережное отношение к культурно-историческому и природному наследию России, осмысление духовно-нравственных основ жизни человека и человечества, освоение научной картины мира);

- учебно-познавательной (формирование функциональной грамотности учащихся в области организации самостоятельной познавательной деятельности, планирования, анализа, рефлексии, адекватной самооценки и целеполагания, способности переносить знания из одной области знаний в другую, умело применять их на практике);

- информационной (умение работать с различными источниками информации, анализировать, систематизировать знания, формулировать выводы, обобщать, сохранять и передавать информацию, полученную из различных информационных источников (аудио-, видео-, электронная почта, СМИ, Интернет);

- социально-гражданской (практические умения по экологическому мониторингу, овладение навыками изучения и содействия решению экологических проблем своего города, способность принимать решения, ответственность за результат собственной деятельности);
- коммуникативной (умение слышать и слушать друг друга, способность принять иную точку зрения или убедить собеседника в правильности собственной, быть контактными в различных социальных ситуациях, работать в команде для достижения общего результата);
- личностного роста и развития (совершенствование личностных качеств, развитие психологической грамотности, способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки, забота о здоровье, здоровый образ жизни, формирование внутренней экологической культуры, а также комплекса качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности личности, осознание своей роли и предназначения, умение выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, определяющих программу жизнедеятельности в целом);
- экологической (способность школьниками системно применять экологические знания и умения для самостоятельной и коллективной деятельности при решении личностных и социально-значимых задач в соответствии с идеями устойчивого развития цивилизации).

При этом экологическая компетентность выступает как интегрирующая составляющая компетентностей: общекультурной, учебно-познавательной, информационной, социально-гражданской, коммуникативной, личностного роста и самосовершенствования, а также как интегративный показатель экологической культуры личности.

Вместе с тем, существенно, что продуктивность усилий по концептуализации научных представлений о формировании экологической культуры личности школьников была в значительной степени обусловлена интеграционными процессами развития школьного экологического образования, которые позволили нам выделить следующие его уровни интеграции:

- содержательный (создание интегрированных экологически ориентированных проектов, курсов, программ; интеграция содержания

различных уровней школьного экологического образования (включая общее и дополнительное образование);

- организационно-технологический (интегративные формы обучения и воспитания, интегративные технологии);
- личностно-деятельностный, отражающего процесс сближения субъективно-ролевых планов деятельностей участников образовательного процесса;
- социально-педагогический уровень экологического образования, в рамках которого создается целостная система организации взаимоотношений личности и среды в целях их гармонизации и создания условий для культурно-экологического развития личности и ценностного отношения к социоприродной среде.

Было установлено, что сущностным основанием формирования экологической культуры личности школьников в контексте интеграционных процессов развития экологического образования является создание интегративной эколого-культуропорождающей образовательной среды как целостного образовательного пространства, детерминированного интеграционными-содержательно-предметными, организационно-технологическими и личностно ориентированными тенденциями современного образования (включающего: социокультурное, природное пространство школы, эколого-образовательное пространство школы, Я-пространство), позволяющего сформировать достаточный уровень экологической культуры личности школьников, необходимый для поддержания устойчивости социоприродной среды.

Системообразующим фактором создания интегративной эколого-культуропорождающей среды, детерминированной интеграционными тенденциями современного образования, является стремление личности школьника к самореализации на основе овладения способами приобщения к социальному опыту экологической культуры и формирования личного опыта культуротворчества в интересах устойчивого (сбалансированного) развития общества и природы, что служит основой для придания экологической направленности всем сферам сознания, видам деятельности и ключевым компетенциям личности.

Таким образом, создавались теоретические основы для проектирования и применения в педагогической практике инновационных стратегий развития школьного экологического образования, которые бы максимально были сориентированы на формирование опыта экологической культуры личности.

ГЛАВА 8. РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ ВЗГЛЯД НА ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕНЕДЖМЕНТ (К ВОПРОСУ О ПРИНЦИПАХ ОТБОРА И НАПРАВЛЕНИЯХ ПОДГОТОВКИ КАНДИДАТОВ НА ДОЛЖНОСТЬ ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ)

Современный этап развития России, характеризующийся резким обострением социальных и политических противоречий, глубоким экономическим и нравственным кризисом общества, обусловил коренные преобразования в государстве, которые не могли не затронуть и образование. Все более остро ощущаемая необходимость возрождения духовности и многих утерянных традиций, веками определявших различные стороны жизни каждого человека, российского народа в целом и национальной культуры, стала результатом во многом негативных и кардинальных изменений, произошедших в социально-экономической и духовной жизни общества.

Эти негативные явления в наибольшей степени влияют на еще неокрепшее и часто не имеющее твердых нравственных убеждений подрастающее поколение.

Переход к рыночным отношениям и стремление здоровых сил общества в этих условиях сохранить нравственное здоровье детей все более остро ставит вопрос об усилении значения школы в становлении личности учащегося, о необходимости повышения качества учебно-воспитательного процесса, о более полном и всестороннем раскрытии и развитии нравственного, интеллектуального и духовного потенциала каждого ученика, что, в свою очередь, становится причиной и целью перехода школы в новый режим развития, одним из условий которого является эффективность педагогического менеджмента.

Важным условием разрешения обозначенной проблемы является квалификация педагогических кадров, в том числе и руководителей учебных заведений, во многом определяющих направление их развития.

В условиях предоставления школам все большей автономности и при сокращении ассигнований на образование эффективность деятельности педагогического коллектива по решению задач обучения и воспитания в значительной степени зависит от работы руководителя. Успешность этой работы определяют управленческая (руководитель-менеджер) и профессиональная (руководитель-педагог) компетентность, уровень которой обеспечивается качеством подготовки, полученной руководителем на начальном этапе его деятельности или в процессе получения им предварительной подготовки еще до начала ведения этой деятельности. И если профессиональная компетентность педагога создается в процессе специально организованного профессионального образования, то состояние целенаправленной подготовки управленцев (или, пользуясь утвердившимся сегодня термином, менеджеров) в области образования вызывает много вопросов и требует особого рассмотрения именно в рамках исторической ретроспективы.

В условиях расширения функций образовательных систем и ориентации образования на гуманизацию и профессионально-личностное развитие наиболее востребованными сегодня являются не просто высококвалифицированные педагоги, а специалисты, способные осмысленно корректировать учебно-воспитательный процесс, выстраивать его стратегию и тактику, направления личностного, профессионального индивидуального развития обучающихся, принимать самостоятельные решения, осуществлять корректирующую и контрольно-оценочную деятельность. Знаменем времени являются растущие требования к способности и готовности педагога и управленца к непрерывному профессиональному росту, в связи с чем все более актуальным становится качество управленческо-педагогической подготовки, предполагающей менеджерскую компетентность в сферах управления, экономики, психологии, педагогики.

Теория управленческо-педагогической подготовки особенно активно начала развиваться в постсоветский период, что отражено в работах Ю.К. Бабанского, С.Я. Батышева, А.П. Беляевой, В.П. Беспалько, П.Я. Гальперина, Б.С. Гершунского, С.М. Марковой, Ю.Н. Петрова, Н.Ф. Талызиной и др., в которых раскрываются различные аспекты и направления профессиональной подготовки специалистов-управленцев в области образования. Теоретическим основам педагогического менеджмента посвящены исследования А.Ф. Лебедева, В.П. Симонова, А.Г. Соколова и др.; практическому воплощению идей менеджмента в отечественном и зарубежном опыте в области управления посвящены работы Ю.П. Васильева, Д.М. Гвишиани, П. Друкера, М.Х. Мескона, Г.Х. Попова, А. Файоля и др. Но исследование таких важных вопросов в области педагогического менеджмента, как принципы и критерии подбора, расстановка, а тем более специальная подготовка управленческих кадров в области образования, не выходит за рамки разработок отдельных педагогических задач, связанных с данной проблемой, и, хотя и имеет свою историю, остается недостаточно изученной в отечественной педагогической науке.

Обращение к семантике понятия «менеджмент» показывает, что из трех значений англоязычного слова «management» для данного размышления важно то, что в широком смысле это научная дисциплина, изучающая технико-организационные, социальные аспекты управления производством и другие сферы общественной жизни. При этом в качестве его русского синонима используется термин «управление» как совокупность принципов, методов, средств и форм руководства учреждением, что процессуально представляет собой совокупность управленческих действий, которые в рассматриваемом здесь аспекте обеспечивают достижение поставленных управленческо-педагогических целей.

Как в теории, так и в практике управления современным образовательным процессом все большее значение приобретает *педагогический менеджмент*, обращенный не только на такие неразрывно связанные в рамках данного процесса понятия, как «обучающие» и управляемые ими «обучаемые», но и «управляющий» (руководитель учебного заведения и

его педагогического коллектива, директор) и «управляемые» (члены педагогического коллектива, педагоги). В своей кандидатской диссертации, опираясь на исследованную ею литературу, посвященную рассмотрению разных аспектов данной проблемы, Е.В. Пичугина определяет *менеджмент* как *социальное* управление организацией и (в чем нельзя с ней не согласиться) отмечает, что во многих контекстах понятия «*социальное управление*» и «*менеджмент*» практически совпадают, при этом «многие его постулаты и теоретические позиции пригодны для управленческой деятельности в любой сфере, в том числе и в образовании»¹. Если, соглашаясь с приведенным ею определением, что «*менеджмент* – это управление, базирующееся на человекоцентристском подходе», остановиться на мысли о том, что он предполагает «не прямолинейное воздействие, а создание условий для сотрудничества руководителя и подчиненного в эффективном достижении целей совместной деятельности», то следует подчеркнуть, что временные и содержательные параметры образования как процесса и как его результата, подтвержденного государственным документом, определяются государственным заказом, то руководитель учебного заведения и руководимый им педагогический коллектив в данном смысловом контексте являются взаимосвязанными субъектами данной «совместной деятельности», результаты которой во многом будут определяться профессиональными и человеческими качествами руководителя.

В мировой практике понятие «менеджмент» воспринимается как *наука, искусство и деятельность* по мобилизации интеллектуальных, материальных и финансовых ресурсов в целях эффективного и действенного функционирования организации. В менеджменте воедино соединяются как бы два направления: коммерческо-экономическое, или, как его еще называют, организационно-техническое, и психолого-педагогическое, связанное с управлением людьми, с организацией и активизацией коллектива для достижения конечной цели. При этом за рубежом менеджмент в образовании или школьный менеджмент определяется как «сосредоточение на процессе принятия наиболее важных

¹ Пичугина Е.В. Управленческо-педагогическая подготовка будущих менеджеров образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Н. Новгород, 2006.

решений в школе», и основная идея школьного менеджмента, например, в США базируется на децентрализации управления в системе образования: школьный учитель должен быть наделен правами участвовать в разработке и принятии наиболее важных для своей школы решений. В нашей стране руководитель (начальник цеха, директор завода, главный врач больницы, директор школы, заведующий детским садом и т. д.) всегда назначался на эту должность на основе оценки своей профессиональной готовности к выполнению функций в рамках данной профессии (инженера, врача, учителя и т. д.) и/или принадлежности к коммунистической партии. В результате он становился *организатором деятельности производственных единиц* (цехов, заводов, отделов, больниц, школ, детских садов и т. п.) и вместе с тем *руководителем производственной деятельности* подчиненных ему работников. Менеджер же является в первую очередь *организатором людей* и должен иметь, кроме собственно профессиональной, специальную подготовку в области искусства управления людьми. Одной из причин внедрения *педагогического менеджмента* в практику деятельности современного образовательного учреждения называется необходимость осуществления адекватного управления в условиях реформирующегося российского образования, когда образовательные учреждения уходят от единообразия, предоставляют населению вариативные образовательные услуги, развиваются на основах демократизации, участвуют в инновационных процессах, все чаще сами иницируя их. Но нельзя не понимать, что такое значительное изменение школы как объекта управления в качестве следствия влечет за собой изменение требований к субъекту управления, содержание которых во многом определено в посвященных этой проблеме современных исследованиях, в которых педагогический менеджмент трактуется как комплекс мер, направленных на повышение эффективности принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления образовательными системами. При этом педагогический менеджмент имеет свою специфику и присущие только ему закономерности. Профессиональные знания в области педагогического менеджмента обуславливают опору

управленцев, связанных с образованием, на такие инструменты управления, как 1) *иерархия управления*, предполагающая основным средством воздействие на человека «сверху» с помощью мотивации, планирования, организации, контроля, стимулирования и пр.; 2) *культура управления*, т.е. вырабатываемые и признаваемые обществом, организацией, группой людей ценности, социальные нормы и установки, особенности поведения, максимально способствующие достижению управленческих целей и отвечающих ценностным нормам взаимоотношений в рамках данной иерархии управления; 3) *рыночные отношения*, т.е. отношения, основанные на купле-продаже продукции и услуг, на равновесии интересов управленца и его подчиненных. Основные черты, характеризующие рассматриваемое нами данное современное явление, в той или иной мере были сформированы и во многом определены его историческими корнями, знание которых и понимание их исторической связи с современным их проявлением и продолжением позволяет понимать и оценивать как современное «лицо» педагогического менеджмента, так и перспективы его развития.

В определенном смысле такими руководителями-менеджерами было представлено существовавшее на Руси такое социально-педагогическое явление, как 1) «кормильство», представители которого совокупно выполняли «в школе» с одним (реже с двумя-тремя) учеником-княжичем функции организатора учебного процесса и наставника-воспитателя в области умственного, нравственного, военно-физического воспитания, знакомили его с основами государственной деятельности, осуществляя своеобразную «предпрофессиональную» подготовку будущего князя; 2) «дядьки», деятельность которых представляла собой перефразированное воплощение тезиса «школа – второй дом», исторически представленное как «дом дяди – школа», когда ближайший родственник выступал в роли любящего и строгого учителя, руководящего жизнью ребенка.

Исторически значимой в области формирования основ управления образованием стала деятельность Владимира Мономаха, являвшегося в истории российского образования, пожалуй, первым теоретиком

собственно педагогической мысли («Поучение князя Владимира Мономаха детям»), осуществившим первые практические шаги не только по становлению образования на Руси, но и по организации и управлению учебными заведениями «повышенного типа», представлявшими собой по сравнению с простым обучением грамоте повышенную ступень образования: обучение «ученью книжному» в этих школах для детей российской элиты того времени было основано на сорокатрехбуквенном алфавите в отличие от двадцатишестибуквенного, знание которого получали дети простолюдинов в обычной школе и которого было достаточно для записи речи, торговых и деловых записей. Он же сформулировал задачу школы как необходимость соединения образования с жизненными интересами человека, провозглашенную почти через тысячу лет, пожалуй, самым прогрессивным министром народного просвещения графом П.Н.Игнатьевым одной из главных целей проводившейся им реформы образования и утверждавшим, что «школа должна служить жизни и нуждам населения».

Уже на самых ранних ступенях становления образования на Руси, начало которому положили открытые (созданные и «наблюдаемые» ими) Великими князьями Владимиром (*«посылал он собирать у лучших людей детей и отдавать их в обучение книжное... матери же детей этих плакали о них, ибо не утвердились еще они в вере, и плакали о них, как о мертвых»* – в Киеве в 988 г.) и Ярославом (*«собра от старост и поповых детей 300 учити книгам»* – в Новгороде в 1028 г.) школы, в которые детей родители отдавали с плачем, обозначилась его государственная значимость, которую подтверждало и то, что «школьное дело на Руси развивалось: в XII-XIII веках сформировалась целая сеть ктиторных (при княжеских монастырях) и монастырских школ в Смоленске, Владимире, Ростове Великом, Нижнем Новгороде; ряд школ организовал и открыл Смоленский князь Роман Ростиславович, Галицкий князь Ярослав Осмомысл «заводил училища» и предписывал монахам обучать детей в монастырях».

Затем, согласно сообщению В.Н.Татищева, дочь Всеволода Ярославича Анна (Янка) основала (и руководила ее деятельностью) при Андреевском монастыре в Киеве школу для богатых девушек (*«собравши*

же молодых девиц неколико, обучала писанию, такоже ремеслам, пению и иным полезным знаниям»). Оба приведенных текста содержат важную деталь: обучению «подвергались» дети богатых родителей («лучших людей», «богатых девушек»), а в управлении организованной ею школой и непосредственно в обучении детей принимала участие сама княжна (в определенном смысле первая начальница и учительница первой сословной женской школы). То есть тогда наметилась достаточно устойчивая тенденция: основатели школы управляли ее деятельностью.

История показывает, что в развитии образования в средневековой Руси неоспорима особая роль монастырей, представлявших собой крупнейшие центры образования того времени, в которых не только учились готовившиеся к принятию духовного сана и просто желающие овладеть грамотой и читать книги, но и вырабатывались основы управления будущими государственными учебными заведениями. Так, уже на этом начальном этапе образовательный уровень и личностные качества становились определяющими при выборе настоятеля, который одновременно руководил обучением в монастырской школе: настоятель (игумен) избирался «не по летам», а по способностям и заслугам. Согласно Уставу Василия Великого, монастырская братия избирала настоятеля (игумена) из своей среды, и обычно это был наиболее образованный, «книжной премудрости причастный» и вызывавший у них общее уважение. При этом, понимая степень принимаемой на себя ответственности, он не всегда соглашался на исполнение таких обязанностей: из жизнеописания Сергия Радонежского известно, насколько ответственно Сергей относился к делу руководства монашеской общиной, долгое время отказываясь от сана игумена (настоятеля), так как считал себя не готовым к выполнению миссии духовного наставника и учителя. Но если среди братии не было подходящего для этой деятельности, то его поставлял (назначал) епархиальный епископ, который утверждал и кандидатуру настоятеля, избранного братией. Позднее, в синодальную эпоху, в России был принят такой порядок: настоятели общежительных монастырей избирались братией и утверждались Священным Синодом по представлению епархиального архиерея, а настоятели монастырей необщежительных, так называемых штатных, непосредственно назначались епархиальным архиереем или

Синодом (в ставропигиальных монастырях, первый из которых – Симон-нов монастырь – появился на Руси в 1383 году). Т.е. параллельно с княжескими, в монастырских школах складывались критерии отбора руководителей на основании требований, предъявляемых к их человеческим и профессиональным качествам и определявшим направление подготовки руководящих кадров для формировавшейся в России государственной образовательной системы.

Чаще всего для управления монастырем игумен (настоятель) избирался за нравственные качества и способности, вызывающие к нему уважение и рождающие у тех, кто его избирает, надежду и веру в то, что эти качества и способности будут полезны им. В данном случае реализовывались требования к осуществлению одного из выделенных Ю.А.Конаржевским¹ принципов педагогического менеджмента – *автономизация управления*: наличие условий для того, чтобы управление осуществляли изъявившие желание заниматься им наиболее способные специалисты, которые выбирались бы или утверждались всеми представителями коллектива.

В обязанности настоятеля входили такие предопределившие основные направления современного педагогического менеджмента виды деятельности, как воспитательное воздействие на возглавляемый им «коллектив» (наблюдение за строгим исполнением братией монашеских обетов и правил, попечение о регулярном и благочинном совершении богослужений) и непосредственно административно-хозяйственная деятельность (надзор за монастырским хозяйством). Не злоупотребляя властью, настоятель, будучи высокообразованным человеком, должен был «поучать братию примером своей жизни и своим пастырским словом». В то же время, обладая практически абсолютной властью в возглавляемом им монастыре, ничего важного, касающегося жизни в монастыре, настоятель не должен был предпринимать без совещания с братьями, которые одновременно являлись его учениками и последователями (так формировались и проявлялись элементы коллегиального управления), а в надлежащее время настоятель монастыря

¹ *Конаржевский Ю. А.* Менеджмент и внутришкольное управление. М.: Педагогический поиск, 2000.

представлял отчет епархиальному архиерею или Патриарху о поведении монахов, монастырской жизни, состоянии «учебного дела» и монастырском хозяйстве (обязательная сегодня иерархическая подотчетность в управлении).

И потому существовавшая практика постановления на управление монастырем игуменов, осуществлявших управление всеми сторонами монастырской жизни, включая деятельность монастырских школ, в дальнейшем определяла, что руководитель государственного учебного заведения будет подбираться, исходя из способности и готовности кандидата осуществлять управленческую деятельность, исходя из интересов государства, и назначаться он будет органом, выступающим от лица государства. При этом частное обучение должно было подчиняться методу, принятой в правительственных школах. «Домашние» учителя обязывались держать экзамен в учительской семинарии или главной школе. Каждая школа управлялась своим попечителем или наблюдателем, а несколько школ – главным попечителем. Непосредственное заведование вопросами распространения образования и открытия училищ в губерниях поручено директорам народных училищ, которых выбирал и определял генерал-губернатор.

Если уставом 1786 года определялось, что «директор главного народного училища должен быть любителем наук и знающим цену воспитания», а его назначение находилось в руках местных властей, то в Учрежденной в 1724 году при Академии наук в Санкт-Петербурге Академической гимназии, около 30 лет остававшейся первой и единственной гимназией в России, подбор руководящих кадров которой (в данном случае ректора) осуществлялся президентом Академии наук и Канцелярией Академии наук, власти впервые столкнулись с такими понятиями, как управление средним учебным заведением, подбор кадров, в том числе и начальствующего звена, для чего предстояло определить критерии их отбора. И уже на самом раннем этапе учреждения и деятельности гимназий Академия наук неоднократно ставила вопрос об уровне и формах проверки подготовленности кандидатов «к занятию руководящих должностей в Академической гимназии». Так, например,

вызывает интерес апробирование одной из форм проверить «профпригодность» одного из первых кандидатов на эту должность: Президент Академии наук поручил профессорам И.Э. Фишеру, И.А. Брауну и С.К. Котельникову «проэкзаменовать» одного из первых кандидатов на эту должность К.Г. Киница, который именно по результатам этого экзамена был назначен ректором гимназии. В случае с Киницем наибольшее значение имеет сам факт проведения экзаменов для занятия должности руководителя гимназии. Это говорило о том, что в Академии наук искали способы и формы проверки подготовленности кандидатов на ректорскую должность. Хотя необходимо заметить, что в дальнейшем экзамены на должность руководителя гимназии не получили распространения. Директор должен был любить науки, порядок, знать цену воспитания, должен был следить за подбором кадров, наблюдать за работой учителей и осматривать народные училища в губернском городе раз в неделю, а уездные училища раз в год, т.е. выполнять консультативно-надзирающую, методическую функцию. Общее руководство народным образованием в губерниях было возложено на Приказы Общественного Призрения, и директор принимал участие в заседаниях, посвященных делам, касающимся работе училищ. Позднее директор избирался местным учебным начальством и утверждался профильным министром. Так, директора учебных заведений Министерства народного просвещения – средних технических училищ, гимназий и реальных училищ – избирались попечителем учебного округа и утверждались в должности министром народного просвещения. В технических железнодорожных училищах директор назначался министром путей сообщения по представлению окружных инспекторов, а в коммерческих училищах директор избирался попечительным советом, как высшим органом управления учебным заведением, и утверждался министром торговли и промышленности, причем последний мог не утвердить представленную кандидатуру и назначить директора по своему усмотрению. Во второй половине XIX века формально директором учебного заведения могло стать любое лицо с высшим образованием, назначенное сверху. Так, например, директор «учебных заведений Министерства народного просвещения избирался местным учебным

начальством и утверждался профильным министром»¹ а «в коммерческих училищах директор избирался попечительным советом, как высшим органом управления учебным заведением, и утверждался министром торговли и промышленности, причем последний мог не утвердить представленную кандидатуру и назначить директора по своему усмотрению»¹. И, как отмечает Т.А. Магсумов, хотя «требования к соискателю должности директора прописывались недостаточно четко» (обязательным условием было лишь наличие высшего специального образования), уже тогда министерские чиновники прекрасно понимали, что личные и профессиональные качества директоров и инспекторов во многом определяли успешное функционирование школы. При этом приоритетной для вышестоящего начальства при назначении директора учебного заведения достаточно долго оставалась именно профессиональная сторона деятельности кандидата в разных ее аспектах: или из лиц, «известных по своей полезной службе в каком-либо специальном учебном заведении»², то есть определяющим становилось качество работы, или (по Уставу коммерческих училищ) из числа тех, кто «не менее 5 лет работали преподавателями в коммерческих училищах»³ – в этом случае важное значение придавалось стажу практической работы.

С развитием и укреплением российской образовательной системы на должность директора из числа наиболее талантливых практических специалистов в качестве их продвижения по службе все чаще стали назначать тех, в ком видели проявления администраторских способностей. То есть стабильное функционирование учебных заведений по расчетам министерских чиновников от образования должно было осуществляться во многом благодаря умелому руководству директоров школ, поэтому они тщательно подбирались из лиц, имевших достаточный практический опыт не только педагогической, но и административной ра-

¹ Магсумов Т.А. Директор в системе средней профессиональной школой России рубежа XIX–XX веков // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2007. № 5. С. 5.

² Магсумов Т.А. Указ. соч. С. 15.

³ Там же. С. 8.

боты. В то же время достаточно долго обязательным условием для занятия этой должности было наличие высшего образования, желательно – специального. Так, например, Устав средних технических училищ дополнительно требовал избирать директора из лиц, «известных своей деятельностью в промышленном деле, а также из лиц, известных по своей полезной службе в каком-либо специальном учебном заведении»¹. Ярким примером тому может служить деятельность Василия Ивановича Нечкина, 38-летнего инженера-технолога, назначенного в 1911 г. на должность директора Казанского промышленного училища. Окончив в 1897 г. полный курс в Санкт-Петербургском технологическом институте со званием инженера-технолога, он с 1 сентября того же года занял должность инспектора Нежинского ремесленного училища им. А.Ф. Кушакевича. Во многом благодаря его усилиям это учебное заведение было преобразовано в низшее техническое училище, директором которого он и стал 1 июля 1900 г. В.И. Нечкин проявлял себя как прогрессивный деятель технического образования, активно изучавший опыт организации работы других учебных заведений и внедрявший их и свой опыт в практику учителей, работавших в возглавляемой им технической школе.

В условиях складывавшейся и развивавшейся образовательной системы директор, как главное ответственное лицо школы, все более полно осуществлял связь учебного заведения с органами управления образованием, местными органами власти и общественными организациями в пределах своих компетенций, он ежегодно составлял годовой отчет по учебной (учебно-воспитательной) части и представлял его высшему начальству. При этом следует отметить, что, согласно уставной документации, главные обязанности директоров состояли в первую очередь в надзоре за ходом преподавания, воспитания, за внешним порядком и материальным благосостоянием вверенных им учебных заведений, и вообще за точным исполнением всех положений устава и постановлений вышестоящих органов. А защита прав учащихся, забота об охране их здоровья становились темой отдельных циркулярных распоряжений директоров гимназии.

¹ *Магсумов Т.А. Указ. соч. С. 8.*

Важно отметить такую деталь: внутреннее управление средними учебными заведениями в дореволюционной России осуществлялось, исходя из их организационно-правовой формы. В государственной школе оно осуществлялось директором, который занимался общим руководством учебным заведением; педагогическим советом, в функции которого входило руководство учебной и воспитательной работой; хозяйственным комитетом, ведавшим финансовыми и материальными делами училищ. Директор в дореволюционной школе являлся ее главным административным лицом. Он руководил учебной, воспитательной и хозяйственной деятельностью учебного заведения, одновременно являясь и преподавателем. То есть директор государственного учебного заведения решал все кадровые вопросы: выбирал инспектора, преподавателей, наблюдателей и других должностных лиц и представлял их на утверждение вышестоящего начальства – попечителя учебного округа (в учебных заведениях МНП) или учебного отдела профильного министерства; принимал и увольнял низших служащих. Он аттестовывал всех служащих под его начальством и представлял их к государственным наградам и чинам, а также ходатайствовал о выделении нуждающимся пособий из специальных средств учебного заведения. Директор также представлял к увольнению от должности в случае неспособности педагогов преподавать на должном уровне или выслугой срока на пенсию, или к оставлению на службе по выслуге означенного срока; он отправлял служащих в отпуска в каникулярное время, а по особо уважительным и не терпящим отлагательства причинам и в учебное время, немедленно ставя в известность об этом вышестоящее начальство. Возвращение в современную образовательную практику негосударственных учебных заведений заставляет обратиться к истории данного вопроса: в управлении негосударственной школой кроме директора активное участие принимали попечительские советы, инспекторы учебных заведений, а также педагогические советы, попечительские советы. Учредители негосударственных школ старались подбирать на должности руководителей хороших администраторов, которые одновременно являются талантливыми практическими специали-

стами, имевшими большой и разнообразный опыт педагогической работы. Так, директор в дореволюционной школе, являясь ее главным административным лицом, в большинстве случаев одновременно являлся и преподавателем, хотя учебная нагрузка директора была значительно меньше (в три раза) учебной нагрузки учителей, а в средних технических и сельскохозяйственных училищах директор мог преподавать какой-либо предмет или руководить практическими занятиями только с разрешения попечителя учебного округа. Это показывает, что учредители негосударственных учебных заведений, считая первостепенными в деятельности их директоров качества хороших администраторов, стремились при этом к тому, чтобы они были и талантливymi практическими специалистами, имеющими большой и разнообразный опыт педагогической работы. Подобное положение вещей сохранялось в советской школе, присутствует и сегодня: при 18-часовом размере недельной учебной нагрузки учителя представители администрации школы могут вести не более 12 уроков в неделю, и достаточно часто директора школ не ведут уроков вообще. В то же время необходимо заметить, что достаточно часто при назначении директоров главных народных училищ, а позднее и гимназий, решающую роль играли не только личные и профессиональные качества кандидата на эту должность, но и протекции. А в советское время решающее значение имело наличие партбилета, что становилось основанием для назначения на эту должность выпускников педагогического вуза сразу после его окончания. Необходимо отметить и такую, общую как для государственных, так и для негосударственных школ, деталь: директора школ оставались бессменными в своих должностях на протяжении своей жизни, если только не получали перевод в другое учебное заведение.

Возвращаясь к вопросу формирования руководящего состава средних учебных заведений в XIX веке, обратим внимание на то, что директор гимназии избирался университетом данного Учебного округа. Это дает основания предположить намерение видеть в этой должности лицо, профессионально связанное с университетом и имевшее ученую степень, тем более что § 65 «Устава учебных заведений, подведомых Университетам» требовал, чтобы директор «был сведущ в

науках». «Классность» директорской должности (7-й класс) позволяет установить тот слой профессорско-преподавательского состава, представители которого могли претендовать на занятие должности директора гимназии: седьмому классу соответствовала должность ординарного профессора. Иначе говоря, именно ординарный профессор мог в первую очередь рассматриваться как кандидат на должность директора. Эта ситуация, кстати, указывается в постановлении «О порядке производства в чины по учебной части» (14 января 1811 г.), §6 которого говорит о директоре гимназии, который одновременно состоит в действительном учебном звании профессора. Вместе с тем лицо, представляемое на должность директора гимназии, могло находиться и в более низком классе (ниже 7-го класса), что следует из постановления «О порядке производства в чины по учебной части», §6 которого говорит о возможности назначения директором гимназии состоящего в действительном ученом звании доктора (коллежский асессор, соответствующий 8-му классу в «Табели о рангах»).

В то же время директорский корпус мог пополняться и за счет старших учителей. Так, §65 «Устава учебных заведений, подведомых Университетам» (1804 г.) требовал, чтобы директор «мог исправно судить об искусстве учителей и успехах учеников», а это, несомненно, предполагало его предыдущий учительский опыт. В §73 этого же документа есть норма, которая предполагает, что директор должен иметь учительскую подготовку, что позволяло директору в случае отсутствия учителя проводить вместо него уроки. Однако это не вменялось ему в обязанность, и он мог занимать «место отсутствующего учителя» «по обстоятельствам иногда». Но уже Устав 1828 г. не требовал обязательного совмещения директорской должности с преподаванием учебных предметов в гимназии. Также лица, претендующие на занятие директорской должности, не проходили специальной подготовки на каких-либо курсах: считалось, что никаких испытаний для директоров гимназий не должно быть вообще, так как «надзор, под коим состоят и Директора, равно как все служащие при Училищах, может быть почитаем сам по себе за непрерывное испытание». А в годы царствования Николая I директорская долж-

ность выступала в качестве награды для проявивших свои лучшие качества инспекторов, а среди условий, которые предъявлялись к кандидатурам на руководящие должности, все большее значение приобретала политическая благонадежность, как и в советское время принадлежность к компартии.

Приведенные выше два источника наполнения директорского корпуса – лица, имевшие ученую степень, и лица из числа старших учителей, – выступали и в качестве требований к кандидатам на должность директора гимназии. Иначе, говоря, директором гимназии мог быть человек подготовленный. И в эту подготовку входило: а) наличие высшего образования; б) ученой степени; в) опыт преподавательской (в высшей или средней школе) работы. В то же время следует отметить, что какой-либо нормы, оговаривавшей наличие у кандидата на должность директора высшего образования, как обязательного условия занятия им должности директора, в учредительных документах не содержалось: оно предполагалось по умолчанию. В «Уставе учебных заведений, подведомых Императорскому Дерптскому Университету», от 4 июня 1820 г. (§154) оговорено условие, предполагающее наличие управленческих качеств у лица, избираемого директором гимназии («умеющий вести дела, чтобы проходить с успехом свою должность», «иметь чистейшую нравственность и благочестие, характер твердый и постоянный, дабы достойно управлять»). Кроме этого, директор должен был быть «благоразумным и честным».

В свою очередь, в коммерческих учебных заведениях, в области происходивших в них инновационных процессов и демократических проявлений, часто опережавших свое время, учредители, очевидно, хорошо понимали, что педагогические задачи должен решать педагогический коллектив, а директор школы в первую очередь должен быть педагогическим менеджером, и объем осуществляемой им преподавательской деятельности не должен мешать ему решать управленческие задачи. Так, например, Александр Ефимович Флеров, открывший в 1906 году частную мужскую прогимназию (с 1910 года она стала гимназией, и ее так и прозвали – Флеровская), здание которой было по-

строено им на принадлежавшем ему же участке, не только собрал сильный педагогический коллектив, но и пригласил на должность директора в 1911 году будущего академика Александра Сергеевича Баркова. Талант администратора, финансиста и педагога А.Е.Флерова проявился и в том, что в том же году он создал «Общество попечения об учениках гимназии А.Е. Флерова», деятельность которого была направлена на развитие гимназии и на заботу о ее учениках: например, в счет платы за учебу нескольких наиболее малообеспеченных учащихся, а также на выдачу учебников, на форму, на горячие завтраки, на устройство сцены, на экскурсии и на благоустройство гимназии шли доходы от платных концертов, которые давали вошедшие в Правление «Общества» (комиссия по организации концертов) такие известные представители искусства, как Вера Николаевна Обухова, Варвара и Иван Андреевич Рыжовы, художник Иван Михайлович Мануйлов. Деятельность А.Е.Флерова дает основания сделать вывод, что успешность и профессиональный уровень управленца-менеджера во многом определяется тем, насколько он умеет видеть, оценивать способности подчиненных и насколько он умеет создавать условия для развития и совершенствования этих их качеств, вызывая у них уважение и доверие к себе. Потому в качестве важного инструмента демократизации управления следует рассматривать и такой, сформулированный Ю.А. Конаржевским, принцип педагогического менеджмента, как *принцип коллективного принятия решения*, учитывающий нежелание творчески работающих педагогов быть только исполнителями, что, в свою очередь, обосновывает необходимость для директора в процессе управления учитывать то, что:

- не всякое решение должно приниматься коллективно (это не касается рутинных, повторяющихся дел): коллективно принимаются решения, играющие существенную роль в жизнедеятельности образовательного учреждения (принятие его Устава, определение режима работы, принятие Программы развития и т. д.) и касающиеся практически каждого члена коллектива;
- с информацией, на основе которой будет приниматься такое решение, должен быть знаком каждый член коллектива, и это решение

только в том случае будет активно поддерживаться частью коллектива, если все педагоги в той или иной форме участвовали в его подготовке.

Деятельность руководителя школы полифункциональна, и потому в логической связи с этими принципами находится *принцип индивидуального подхода в управлении*, который предусматривает учет руководителем индивидуальных особенностей педагогов, уровня их профессиональной подготовки, интересов, жизненного и социального опыта, которые, что мы считаем необходимым и важным, должны определяться педагогическим менеджером на начальном (в процессе подбора им кадров и формирования педагогического коллектива) и на последующих этапах (как постоянная диагностика и организация повышения профессионального уровня педагогов во всех его аспектах) его кадрово-управленческой деятельности. В свою очередь, с целью реализации основных требований этого принципа в работе директора школы Ю.А. Конаржевский считает необходимым:

- осуществлять индивидуальный подход, опираясь на знание системы работы каждого педагога и его личности и индивидуализировать объем, частоту и формы общения с педагогом, уровень его самостоятельности, дидактической и методической свободы;
- в ходе индивидуальной работы с педагогом укреплять те положительные профессиональные свойства и качества, которыми он обладает;
- выравнять профессиональное мастерство педагогов до уровня лучших из них и определять для каждого педагога его индивидуальные цели и рубежи их достижения.

Сегодня все явственнее просматривается противоречие, возникающее между растущей потребностью общества в развитии общеобразовательных учреждений в результате освоения ими инновационных направлений деятельности и низким уровнем профессиональной готовности большей части педагогических кадров к осуществлению этих инновационных изменений, и основной причиной данного противоре-

чия чаще всего является «низкий уровень профессиональной готовности педагогических кадров к осуществлению этих инновационных изменений»¹.

Преодоление данного противоречия посредством предоставления возможностей для повышения уровня профессиональной готовности педагогов к деятельности в условиях происходящих в образовании инновационных изменений должно быть одним из наиболее важных направлений деятельности директора школы как результат осуществляемого им анализа процессов развития образовательного учреждения и актуализации методов принятия им управленческих решений.

Работа учителей в данном направлении, являющемся информационной учебной средой, может иметь как индивидуальные (знакомство с тематическими видеофрагментами, научными и публицистическими статьями, опытом работы в этом направлении других педагогических коллективов и т. п.), так и коллективные, организованные руководством школы, практические формы работы (проведение дискуссий, анализ материалов наиболее актуальных и практически значимых научных исследований и экспертиза организационных документов в данном направлении, анализ управленческих ситуаций и др.).

Качество организации работы в этой области находится в прямой связи с ее результатами и во многом зависит от профессионального уровня и рефлексивной компетентности руководителя, способствующей эффективности руководства, гибкости и адекватности его профессионального поведения, полно ценного использования властных функций, формирования индивидуальной управленческой концепции и практической ее реализации с учетом вызовов времени и основных направлений государственной образовательной политики, одной из лагун которой была и остается целенаправленная и специально организованная подготовка руководителей школ и предъявляемые к уровню их подготовки квалификационные требования, что становится предметом интереса исследователей в этой области.

¹ Коровина О. Ю. Специфика повышения квалификации педагогических кадров общеобразовательного учреждения как фактора развития его организационной культуры : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2013. С. 27.

Так, в диссертационном исследовании С.В. Маловидченко отмечается, что «в настоящее время в практике управления школой сложились квалификационные требования к должности заместителя директора по учебно-воспитательной работе, где одним из важнейших выступает владение информационными технологиями. Такое владение характеризуется их информационной культурой. Практика показывает, что на должность заместителя директора школы по учебно-воспитательной работе, курирующего вопросы информатизации образовательной среды, назначается учитель, имеющий определенную информационную подготовку на уровне «пользователь», с учетом опыта организаторской работы, способный быть администратором. Это определяет необходимость совершенствования информационной культуры для данной категории руководителей через систему повышения квалификации»¹. То есть автор отмечает, что никакой предварительной подготовки кандидаты на эту должность не проходят, и их организаторские способности никак не тестируются, а только визуально (и очень приблизительно) определяются «на глаз», «основываясь на мнении», в то время как еще в последние годы доперестроечного периода, рассматривая специфику и формы подготовки директоров сельских школ, В.И. Бондарь отмечает, что «совершенствованию управленческих умений, **готовности** к организационно-педагогической деятельности руководителей школ всех типов должна предшествовать работа по тщательному отбору на эту должность, подготовка резерва руководителей школ, мотивации и стимулированию молодых педагогов к занятию руководящей должности»². Бердникова З.А. посвятила проведенное ею исследование рассмотрению проблемы подготовки будущих руководителей профессиональных училищ, учащиеся которых получают полное среднее образование и начальную подготовку в рамках

¹ Маловидченко С. В. Совершенствование информационной культуры заместителя директора школы по УВР в системе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук. М., 2009.

² Бондарь В.И. Управленческая деятельность директора школы. Киев, 1987. С. 156.

избранной ими профессии, позволяющую им стать высококлассным специалистом в рабочую профессию¹.

В диссертационном исследовании Э.В. Литвиненко рассматриваются «типичное положительное в опыте отбора на должность директора школы (учет профессиональных и личностно-деловых качеств претендента; попытка конкурсного отбора кандидатов на должность директора школы)» и факторы, препятствующие успешной работе в данном направлении (субъективизм, а также превалирование принципа политической благонадежности при назначении на должность директора школы). Таким образом, проблема отбора на должность директора школы состоит в противоречии между возросшими требованиями к профессиональным и личностно-деловым качествам директора школы и отсутствием критериев и методики оценки соответствия кандидатов на должность директора школы предъявляемым требованиям»².

Главными причинами этих ошибок эксперты считают отсутствие конкурса, критериев и методики отбора на должность руководителя школы. В практике работы органов народного образования процедура отбора директоров школ по-прежнему проводится только эвристическим путем без подробного анализа возможностей и способностей кандидатов. Подобная субъективная оценка кандидатов в руководители, опирающаяся главным образом на жизненный опыт и интуицию, в современных условиях развития образования все чаще дает сбои. Таким образом, проблема отбора на должность директора школы состоит в противоречии между возросшими требованиями к профессиональным и личностно-деловым качествам директора школы и отсутствием критериев и методики оценки соответствия кандидатов на должность директора школы предъявляемым требованиям. Существующая практика назначения директора из числа завучей, во-первых, ограничивает

¹ Бердникова З. А. Педагогические условия подготовки будущих руководителей профессиональных училищ к управлению качеством начального профессионального образования (На примере школы резерва директоров) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Челябинск, 1999. С. 169.

² Литвиненко Э.В. Критерии и методика отбора на должность директора общеобразовательной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. М., 1995. С. 16.

число кандидатов, предполагая основным условием вхождение в их число, а, во-вторых, лишает этой возможности молодых, талантливых и творчески амбициозных педагогов, которые проявляют склонность к педагогическому менеджменту уже на студенческой скамье. Пройдя соответствующую теоретическую подготовку (спецкурс, в основу которого лягут творчески осмысленный опыт управления отечественной школой на разных этапах ее истории и современные наработки в этой области педагогической деятельности), они получают соответствующий сертификат и смогут быть поставленными органами управления образованием в резерв на занятие должности директора школы.

Сегодня решение проблемы подбора и подготовки педагогических управленцев требует как минимум ответа на следующие вопросы:

- на каком этапе нужно начинать подготовку к этой деятельности: подбирать и готовить студента в профильном вузе (что мы считаем оправданным и необходимым) или подбирать и готовить ведущих профессиональную деятельность учителей,
- по каким конкретным критериям следует отбирать кандидатов на эту должность,
- по какой программе проводить подготовку потенциальных управленцев в области образования.

ГЛАВА 9. ПРАВОСЛАВНЫЙ ПОДХОД В ВОСПИТАНИИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ИННОВАЦИОННОЙ ПОЛИТИКИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

*«Те важные проблемы, с которыми мы сталкиваемся,
не могут быть решены на том уровне мышления,
на котором мы находились, когда их создавали»
(А.Эйнштейн)*

1. Православная педагогика в инновационном поле современного образования

В настоящее время образование превращается в один из источников самых ценных стратегических ресурсов – человеческого капитала и

культуры, что, в конечном счете, определяет общий уровень развития общества. Соответственно, воспитание молодёжи приобретает статус особой социально значимой деятельности. Главным результатом образования должно быть его соответствие целям опережающего развития нашего общества. Такая стратегия обновления российской школы требует непосредственного внедрения педагогических инноваций в режиме актуального времени. Инновационность становится ведущим принципом современной российской педагогики и образовательной политики, реальной силой обновления всей системы образования и гарантом эффективности социально-экономических процессов в обществе.

Обычно под образовательной инновацией понимается следующее:

- создание, освоение, использование и распространение нового содержания образования;
- создание новых образовательных и воспитательных моделей;
- создание новых технологий переноса уже существующей культурной традиции в иную, более современную ситуацию¹.

В последние годы наибольшие усилия современных педагогов были сосредоточены на первых двух направлениях, когда создавались совершенно новые модели образовательных и воспитательных технологий, разрабатывалось новое содержание педагогической деятельности. Главный вектор данных исследований зачастую характеризовался игнорированием преемственности с предыдущими педагогическими подходами доперестроечной России. Общим стремлением была разработка принципиально нового, отличного от авторитарной системы, воспитания и обучения. В то же время многие инновации разрабатывались в духе прозападных подходов и идей, поскольку Россия начала входить в общеевропейское и общемировое образовательное пространство. Однако опыт внедрения многочисленных инноваций, разработанных в чуждом российскому менталитету ключе, показал, что они во многом привели к разрушению школьных устоев, к нравственной деградации учащейся молодёжи, к снижению результативности в образовательной и воспитательной деятельности. Но, с другой стороны, те

¹ Комментарии к Социальной концепции Русской Православной Церкви. М., 2001. С. 3.

школы, которые игнорируют новое в педагогике, обречены на отставание, в первую очередь, в уровне образования. Необходим разумный баланс в решении этой проблемы.

Именно поэтому начинает по-новому осознаваться актуальность инноваций третьего типа: перенос уже существующих, оправдавших себя в течение столетий, культурных ценностей в современную ситуацию. С этих позиций важно выявить новое педагогическое звучание уже существующей культурной традиции, еще не полностью отражённое в современной культуре и современном педагогическом опыте.

При этом необходимо чётко ответить на ключевые, системные, вопросы: Для чего нужна инновация? (Каковы миссия и цель инновационной деятельности?) Что делать? (Содержание инновационной деятельности). Какими средствами и методами должна осуществляться инновационная деятельность? (Чёткая стратегия).

Во многом необходимость инноваций обусловлена тем, что сегодня мы стали свидетелями обрушившейся на нас лавины асоциального и девиантного поведения школьников, перед которым оказались бессильны гуманистические постперестроечные подходы и технологии. Поэтому и активизировался поиск оптимальных путей выхода из столь кризисной ситуации. Осмысление причин этих кризисных явлений позволяет сделать вывод о том, что, во первых, это – кризис целей, поскольку утрачено концептуальное представление о человеке, которого мы хотим воспитать. Во-вторых, кризис мировоззренческий, поскольку всплыли «вечные вопросы» об отношениях человека и общества, индивидуального и социального, жизни и ее смысла.

«Западнизация» (не очень красивый, но точный термин А. Зиновьева), которая накрыла Россию с 90-х годов XX века, породила процесс внедрения чужого мышления в социальное и педагогическое сознание России. Либерально-западническая ориентация (точнее, либерально-американская, поскольку в рамках западной цивилизации различия между американской и европейской культурами весьма существенны) породила множество проблем. Человечество вступило в нескончаемую череду всеумножающихся бедствий и катаклизмов, источниками которых стали при-

оритет материальных ценностей над духовными, нравственная деградация, алчность, отсутствие чувства меры в сфере потребления; в значительной степени утрачены идеалы чести, долга, альтруизма, служения ближним. Основные устремления человека сосредоточены на получении личного удовольствия. Ещё одним следствием доминанты материальных ценностей является рост социальной агрессии, включая чрезвычайно высокий уровень детской и подростковой преступности, характеризующейся невиданной прежде агрессивностью и немотивированной жестокостью. Эти же процессы идут и в России. Их источником (помимо социально-экономических проблем) является несовершенство системы образования.

В последние 20 лет «западнизация» и забвение национально-исторических корней и традиций привело к попыткам представить современную российскую державу как «Россию с чистого листа». Антиномию этих альтернативных подходов можно представить так:

Россия «с чистого листа»:

*Примерно 20-летний возраст страны,
где всё предстоит осмыслить и построить заново*

Россия в исторической ретроспективе:

*Славная тысячелетняя история могущественной державы,
выдержавшая проверку временем*

Очевидно, что наш выбор должен быть за второй позицией – верность национальным историко-культурным традициям. В данной ситуации мы обязаны опираться на современную нормативно-правовую базу: «Закон об образовании РФ» и «Концепцию духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (2009). Из содержания этих документов следует, что в центре внимания всей педагогической деятельности должно быть создание системы духовно-нравственного воспитания на основе отечественных ценностей и традиций и богатства отечественной культуры и педагогики. Именно этот педагогический ресурс позволит нам воспитать человека духовного, нравственно воспитанного, разумного, патриота Отечества, готового поступиться личными интересами ради пользы и интересов Отечества.

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» раскрыто содержание основных системных компонентов, которые должны быть осуществлены современным российским образованием:

Идеи: воспитание личностной, социальной и семейной культуры;

Идеал воспитания: высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, укорененный в духовных и культурных традициях российского народа.

Ценности: духовные и культурные традиции российского народа¹.

Реализация этих идей и ценностей должна осуществляться на *следующих уровнях*:

Когнитивный (познавательный): освоение лучших образцов и ценностей российской и мировой культуры, культурно-исторического и социального опыта человечества.

Ценностный – формирование установки на усвоение отечественной российской культуры.

Оценочный – формирование умения четко формулировать собственное отношение к событиям и явлениям, аргументируя его с позиций отечественной культуры.

Деятельностный (поведенческий) – активное творчество и плодотворное сотрудничество с представителями других культур при сохранении собственной культурной идентичности.

Социально-психологический – формирование этнокультурного и национально-территориального самосознания².

Само появление данной Концепции обусловлено неутешительными реалиями современной российской системы образования и воспитания. Многосторонний мониторинг разных аспектов всех ступеней российского образования свидетельствует о неудовлетворительных результатах тех инновационных подходов, которые основаны исключительно на светских, гуманистических, по сути – нерелигиозных – ценностях.

¹ Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. М.: Просвещение, 2009. С. 23.

² Там же. С. 1.

Выбирая вектор инновационной политики, мы можем обратиться к опыту и результатам лишь тех образовательных учреждений, которые за эти 20 лет новой, постперестроечной, истории России показали стабильно хорошие результаты в обучении и воспитании. Сегодня православный подход реализуется в таких формах образовательных учреждений, как православные детские сады, школы, гимназии, лицеи, кадетские корпуса, духовные училища, духовные семинарии, духовные академии, православные институты и университеты, а в системе дополнительного образования – воскресные школы для детей и взрослых, катехизаторские курсы и т. п. Речь идёт о системе православного образования и воспитания, мониторинг которой показал, что в православных образовательных учреждениях при достаточно высоком уровне обучения гораздо реже (лишь в исключительных случаях) встречаются такие проявления девиантного поведения, как сквернословие, алкоголизм, табакокурение, наркомания, половая распущенность криминогенное поведение, суицид и т. п. Это достаточно весомый и убедительный аргумент. Он означает, что мировоззренческие и теоретико-методологические основы православного образования, реализованные в практической деятельности, дают хорошие результаты. Значит, именно они наиболее адекватны государственным интересам России, и, следовательно, целям и задачам современного образования. Таким образом, православный подход можно рассматривать как наиболее эффективный и перспективный подход в инновационном поле современного образования.

2. Концептуальные основы православного подхода в образовании

Представление о концептуальных основах образования начинается с осмысления его аксиологических оснований. Ещё в XIX веке В. В. Розанов подчеркивал, что образование в правильных своих формах есть высший для человека дар его истории, но дар, могущий стать в своей не-правильности истинным его несчастьем. Здесь во весь рост встаёт философская проблема понимания сущности человека и его воспитания, лежащая в основе любой культуры. Та или иная педагогическая концепция всегда основывается на определённом комплексе антропологических

представлений. Антропология отвечает на вопросы: что есть человек, какова его физическая, психическая, духовная сущность, его место в мире и высшее предназначение. Т.В. Склярова отмечает: «В православии воспитание основано на антропологическом подходе, который можно назвать «открытым». Открытость человека к изменениям обуславливает возможность и даже необходимость внешнего воспитательного воздействия на человека с учётом его свободы. Особенность православного воспитания заключается в том, что оценка «внешнего» человека определяется через степень просветлённости «внутреннего человека. В этом и состоит суть православного понимания социально-педагогической деятельности»¹. В чем же заключается православный подход к пониманию человека? Человек создан по образу и подобию Божию и обладает трёхчастной (трёхипостасной) природой: тело, душа, дух ².

1. Тело – храм Духа Святого, жилище нашей души. В теле человека сосредоточено всё, что есть лучшего и совершенного в составе видимого мира, т.е. тело есть часть мира, созданного Богом. Но тело – только видимая сторона состава человеческого.

2. Невидимая сторона – душа, существо, возвышающееся над телом, со своими преимуществами и совершенством: она создана по образу и подобию Божию и отражает Божественное совершенство: 1) правота ума, чистота сердца, непорочность, святость воли и блаженное бессмертие. Будучи духовной, душа одарена различными силами и способностями, в которых проявляет свою духовную деятельность: имеет познавательную способность, чувства, рассудок и ум, посредством которых может ощущать, воспринимать предметы видимого мира, представлять, памятовать и воспроизводить представления, а также сознавать, понимать, исследовать, умозаключать и возноситься к высшим созерцаниям, к познанию мира и людей. Душа имеет совесть, которая внушает нам, что делать и чего избегать, производит суд и определение (одобряет, исполняя радостью сердце, или осуждает, поражая нас стыдом, раскаянием и

¹ Склярова Т.В. Православное воспитание в контексте социализации. М. : ПСТГУ, 2006. С. 88–89.

² Цит. по: Даведьянова Н.С., Назарова М.В. Педагогические теории и технологии. Ч. 1: Теория и методика воспитания. Социальная педагогика. Владимир: ВГПУ, 2006. С. 45–46.

страхом). Душа имеет чувства (сердце) – способность ощущать приятность или неприятность различных впечатлений, перемен, состояний, ощущать истинное, прекрасное и доброе в Творении Божьем, в нравственной жизни и человеческой деятельности и сочувствовать всему доброму и прекрасному, а также возноситься благоговейными чувствованиями к Богу и в Нем и в соединении с Ним находить высочайшее благо и блаженство. Душа имеет желательную способность – волю и свободу воли, может свободно успевать в добродетели и восходить от совершенства к совершенству. Душа наша имеет самое высокое призвание и назначение и должна поставлять славу Божию.

3. Высшей иерархической сущностью человека является дух. Дух есть дыхание Божие в человеке; он освящает жизнь и сообщает человеку силу для богообщения, чтобы человек стал духовным существом. Совокупность всех высших духовных качеств личности, её внутренняя направленность на Абсолютные ценности составляет духовность человека. Иными словами, духовность – это устремленность к богообщению и осознание того, что высший смысл жизни – Господь Бог, наш Творец, Промыслитель и Судия. Высшая цель человеческой жизни – «стяжание Духа Святаго». Жизнь человека определяется логикой и ритмом его духовного развития. Даже когда дух наш находится во власти низших, греховных, влечений, трёхипостасность человека не нарушается, хотя закон жизни, данный Создателем, искажается. Искаженность человеческой жизни, подчинение духа психофизической сфере (подчинённость страстям) затемняет в человеке Образ Божий. Но под воздействием Божественной Благодати, в таинстве Святого крещения происходит восстановление иерархичности, т.е. первичности духа по отношению к душе и телу. Это воздействие есть основа и начало богочеловеческого бытия.

Из такого христианского понимания человека исходит концепция ценностей православного образования, построения российской школы. К. Д. Ушинский писал, что русская школа должна быть народной школой, воспитывающей патриотов Отечества. В основе содержания школьного образования и семейного воспитания должны лежать духовные ценности христианства. «Нельзя построить воспитание ни на чем другом, кроме религии; ... без религиозного цемента. ... нечем будет скрепить всех

разрозненных педагогических действий, и с потерей высшей цели жизни само воспитание утратит свою цель»¹. Важнейшими ценностями воспитания также являются родной язык, выражающий дух народа («тот единственный живой ключ, из которого бьёт всякая сила и всякая поэзия»), общинная русская культура (мир города и мир деревни; единство и близость фольклора, а также народной морали, дворянской и разночинной литературы и музыки, труд земледельца и ремесленника). О физическом и умственном труде как ценности воспитания К. Д. Ушинский писал: «Труд есть такая свободная и согласная с христианской нравственностью деятельность человека, на которую он решается по безусловной необходимости ее для достижения той или иной истинно христианской цели в жизни». В ходе учения необходимо «зажечь в ребенке жажду серьезного труда», главным образом – через творческую деятельность. Он был убеждён, что школа должна быть русской (национальной), а дух школы должен быть православным.

И современные педагоги, в частности, В. Д. Шадриков, считают, что только те ценности могут быть положены в основу образования, которые выстраданы национальной культурой. О необходимости возвращения воспитания в контекст национальной культуры как среды, питающей духовно-нравственное развитие ребенка, пишут и другие учёные (И. А. Ильин, В. В. Зеньковский, Т. А. Флоренская, А. Владимиров, Т. В. Складорова, С. Ю. Дивногорцева, И. Я. Медведева, Т. Л. Шишова). Они подчеркивают, что теория, на корню отвергающая идеалы христианской добродетели, самоценности человеческого счастья, не может считаться целостной и полной теорией формирования личности.

Согласно системному подходу от выбранных ценностей зависят цели воспитания и образования. Имеются принципиальные различия в формулировании целей воспитания в светском и православном подходах.

Сегодняшняя светская педагогическая модель обобщенно выражает цель современного воспитания в основном как самосовершенствование, самоактуализация и адаптация к жизни в обществе. Н. Д. Никандров по этому поводу замечает, что в основании целеполагания сего-

¹ Цит. по: Даведьянова Н.С., Назарова М.В. Указ. соч. С. 68–69.

дняшней светской воспитательной системы стоит человек, приспособленный к современному миру и, в основном, довольный им. Подобная постановка цели позволяет отождествлять процесс воспитания с процессом социализации (т.е. воспитание для жизни земной). Православная педагогика не отвергает совершенно данный постулат; более того, он напрямую связан с христианским пониманием дарованного Богом человеку таланта, который нельзя зарывать в землю. Но данное понимание гораздо шире по сравнению со светским пониманием. Задача развития социальных сил в ребенке придает новый смысл для развития его индивидуальных способностей: нужно развивать ребенка не для него самого, но для социального целого, поскольку только в обществе, в социальном общении с другими развиваются и находят применение индивидуальные особенности каждого человека. Цель образования и воспитания заключается в том, чтобы помочь каждому ребенку понять, какой талант ему дарован, что нужно знать и уметь, чтобы выполнить свой священный долг. И православное образование создает условия для того, чтобы каждый ребенок, накапливая необходимый опыт и став взрослым, выполнил свое предназначение и тем самым смог бы обрести жизнь вечную.

Таким образом, главной целью воспитания в православной педагогике является подготовка к вечной жизни. Именно подготовка, а не ожидание, то есть жизнь настоящая. В.В.Зеньковский пишет, что только эта, земная, жизнь дает возможность не потерять жизнь вечную, «...чтобы земные дни не пропали даром и чтобы смерть не была духовной катастрофой»¹. Поэтому в основании конечной цели православного воспитания лежит признание того, что человеку надлежит не «развиться и реализоваться», а спастись для жизни вечной. Соответственно, тезаурус (система понятий) учения о спасении и является методологической основой всех категорий и понятий православной педагогики.

Принципиально важное отличие концепции православного воспитания связано еще с одним теоретическим положением: признание православной педагогией вселенской катастрофы – грехопадения прародителей – и святоотеческое понимание о возможных состояниях человека:

¹ Цит. по: *Дивногорцева С.Ю.* Духовно-нравственное воспитание в теории и опыте православной педагогической культуры. М.: Изд-во ПСТГУ, 2007. С. 36

- естественном (до грехопадения);
- неестественном (ниже естественного), падшем состоянии;
- выше естественного (с приобретением богоподобия).

Отсюда выводятся и задачи православного образования и воспитания: помощь в осознании поврежденности Образа Божьего в ученике; воцерковление ребёнка. Воцерковиться значит освятить светом веры весь круг понятий и практической жизни человека, научить не только жить, но и мыслить по-христиански; преодолеть разлад между мыслью и чувством, плотью и духом, знанием и верой, приобрести полноту бытия в мире материальном и духовном, освящать и преображать личность в духе Истины и Любви. В процессе обучения эрудиция дополняется интуицией, живым опытом Богообщения¹; осуществляется соработничество школы с Церковью в исправлении поврежденного Образа Божьего в человеке.

Процесс достижения этих целей и задач воспитания требует учета двух иерархических уровней в ходе преображения и перерождения человека: сакральный и мировоззренческий (рациональный) уровни.

Сакральный уровень воспитания состоит в следующем:

- воспитание чувства благоговейного почитания святых;
 - подготовка и участие в богослужениях и церковных таинствах (священных действиях, через которые невидимым образом подается человеку благодать Святого Духа или спасительная сила Божья);
 - церковная и домашняя молитва (одно из основных деланий православного человека, выражающее его стояние перед Богом, беседу с Ним);
 - пост (пост свидетельствует о глубинной нравственной потребности в воздержании «внутреннего человека» от мыслей, чувств, желаний, препятствующих богообщению, воздержание от всего суетного и лукавого);
 - покаяние (необходимое условие духовного делания человека.
- В переводе с греческого «покаяние» дословно означает «перемену

¹ Шестун, Евгений, священник. Православная педагогика. Самара, 1998. С. 32.

ума», т.е. перемену внутреннего состояния человека, преобразование души и сердца, чувств и мыслей в направлении к высшим ценностям)¹.

Кульминацией всей педагогической работы должна стать встреча детской души с Богом. И здесь особенно важна напряженная духовная работа человека над самим собой.

Мировоззренческий (рациональный) уровень воспитания

Мировоззрение является ядром структуры личности. Мировоззрение – это «система представлений о мире и о месте в нем человека, об отношении человека к окружающей его действительности и к самому себе, а также обусловленные этими представлениями основные жизненные позиции и установки людей, их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности, ценностные ориентации. В структуре православного мировоззрения принято выделять следующие компоненты: 1) когнитивный компонент как овладение информацией о принятых нормативах поведения, деятельности, фактах истории и культуры; 2) эмоциональный компонент как личное отношение ко всему усвоенному, научение нравственному поведению, борьба с порочными наклонностями и пагубным влиянием со стороны окружающего мира; 3) деятельностный компонент как волевая готовность к действию в соответствии со своими убеждениями, совершение богоугодных дел (3,139-140; 19, 9). Мировоззренческий (рациональный) уровень православного воспитания предполагает воздействие на все сферы личности. Логика становления личности осуществляется через интеллектуальное и эмоциональное осмысление мира в направлении к православному миропониманию, в том числе и самого себя.

Следующим компонентом православной концепции воспитания являются принципы воспитания. Большинство авторов выделяют следующую систему принципов:

- принцип христоцентричности;
- принцип воцерковления как начала соборности;
- принцип воспитания к свободе;

¹ Дивногорцева С.Ю. Указ. соч. С. 128–138.

- принцип построения воспитания на основе любви и уважения ребенка как образа и подобия Божия;
- принцип иерархического устройства личности;
- принцип индивидуальности;
- принцип личностного примера и согласованности педагогического влияния церкви, семьи и школы;
- принцип послушания;
- принцип раскрытия православия как радостной полноты жизни во Христе;
- принцип культуросообразности.

Рассмотрим характеристику каждого принципа¹.

Принцип христоцентричности

Центром жизни христианина является Иисус Христос. В тайне Богочеловека осуществились и раскрылись безграничные возможности человеческого рода в своем процессе уподобления Богу. Принцип христоцентричности, или уподобления Иисусу Христу как высочайшему нравственному идеалу для подражания, в котором соединены все возможные добродетели, является ориентиром для духовной и нравственной работы над собой с целью раскрыть в себе образ и подобие Божие. Сложность для воспитателя заключается в поиске адекватной формы донесения до ребенка этого высочайшего идеала, что и будет являться ядром содержания инновационной педагогической деятельности.

Принцип воцерковления личности как начала соборности

Духовное становление личности и уподобление Богу невозможно вне тайны Церкви и без личной встречи души воспитанника с Богом. Эта личная встреча может произойти только при условии личного преобразования и борьбы со страстями. Такой духовный подвиг избавления от пороков должен быть соборным или литургическим (богослужебным). Литургия обладает необыкновенной преображающей воспитывающей силой. Процесс воцерковления может и должен преобразовать коллектив в «малую церковь», когда группа детей и взрослых становится школьной семьёй, восходящей к вечной жизни уже на Земле.

¹ *Дивногорцева С.Ю.* Указ. соч. С. 52–82.

Принцип воспитания к свободе

Христианство явилось в мир как благая весть о возвращении человеку свободы через преодоление губительных последствий греха. Свобода, понимаемая как свобода воли человека, выражается во внутреннем самоопределении личности между добром и злом. Свобода воли человека есть свобода к добру или злу. В возможности свободного выбора добра скрыто истинное человеческое достоинство. Человек, свободный духовно, имеет власть над своим эгоизмом, своими страстями, греховными чувствами, желаниями – над самим собой. Поэтому задача воспитания – научить ребенка пользоваться этой свободой с целью выбора добра и исполнения Божьих заповедей.

Принцип построения воспитания на основе любви и уважения ребенка как образа и подобия Божия

Человеческая личность не существует сама по себе. Она не несет в себе источник Бытия, а существует только благодаря своей онтологической сопричастности ко Христу. Поэтому одна из важнейших задач православной педагогики – не раскрытие природы ребенка, как она есть (с присущими ей страстями и пороками, греховными привычками, и склонностями), но раскрытие и укрепление только тех даров, которые будут способствовать максимальному выявлению образа Божия в ребенке. Эта задача может быть решена только при условии пробуждения в человеке голоса совести и чувства покаяния по отношению к глубоко заложенному в нём чувству греха. Поэтому необходим благоразумно-строгий тип воспитания, предопределяющий отношения благочестивого поведения и примера взрослых, сотрудничества, терпения, заинтересованности в судьбе воспитанника. Таким образом, православная педагогическая мысль так же, как и современная гуманистическая педагогика, стоит на принципе любви и уважения личности ребенка, но не принимает её антропоцентрическую основу.

Принцип иерархического развития личности

В современной светской педагогике большое внимание уделяется так называемому общему развитию личности ребенка. Однако, как показывает практика, физическое здоровье, культура ума и чувств, сильный характер, здоровые социальные навыки не гарантируют спасения

от глубоких, часто трагических конфликтов в его душе. В православной педагогике воспитание связано с пониманием иерархического устройства самого человека: духа, души и тела. Духовная жизнь в человеке есть особая, основная жизнь. Психологическая и телесная сфера должны быть в соподчинении духовному началу. На создание условий, способствующих рождению духовной жизни, и направлена православная воспитательная деятельность.

Принцип воспитания индивидуальности в ребёнке

Данный принцип во многом совпадает с его общепринятым пониманием, однако православная педагогика уточняет его особый смысл. Понимая индивидуальность как творческую силу, которая определяет развитие личности, педагогу необходимо не просто учитывать индивидуальные различия детей, но сознательно создавать условия для их развития, благодаря чему и должна раскрыться личность ребёнка, то есть «не индивидуализация воспитания, а воспитание индивидуальности» (В.В. Зеньковский).

Принцип личного примера и согласованности педагогического влияния церкви, семьи, школы

Данный принцип называют также принципом воспитания, с помощью которого происходит «становление становлением». Речь идёт о личном примере воспитателя. В то же время лучшими наставниками и учителями на Руси были и остаются святые, для которых путь Христа стал внутренней движущей силой становления их личности. Основной средой, в которой происходит непрерывное развитие ребенка, является семья. Отсюда возникает насущная потребность поддержки и укрепления связи школы и Церкви с семьёй. Корректирующее и поддерживающее педагогическое воздействие в этом случае может происходить только в условиях открытости семьи и ребёнка действию Божией благодати и совместной литургической жизни.

Принцип послушания

Согласно святоотеческому учению, послушание является важнейшей христианской добродетелью. Послушание есть лучший путь к победе над самостью и эгоизмом. Святые отцы говорят: это единственное, что принадлежит нам, а всё остальное – дары от Бога. Поэтому и отречение от

своеволия ценнее многих других дел. С духовной точки зрения, послушание есть выражение любви. Это почтение и уважение близких, страх огорчить и обидеть. Иначе данное чувство может быть названо «чувством сыновства». Но оно не тождественно сокрушению воли ребенка.

*Принцип раскрытия православия
как радостной полноты жизни во Христе*

Сама православная жизнь никогда не была мрачной и угрюмой и не воспринималась на Руси как система запретов. В православном миропонимании всегда было живое разумение, что вечная жизнь уже явлена, уже незримо присутствует в земной жизни. Отсюда понятна та удивительная радость, которая может переполнять православного человека. С этой точки зрения и необходимо раскрывать воспитанникам православие как радостную полноту жизни во Христе. Детей необходимо учить и радостному восприятию природы, умению видеть красоту Божьего мира. Для этого надо обратить внимание ребёнка на самые красивые и изящные явления природы и на их таинственную целесообразность, чтобы, трепеща от счастья, он поверил в благую силу мироздания и чтобы душа ребенка захотела новой красоты, новой радости, новой гармонии и, главное, встречи с источником этой красоты – Богом, Творцом, чтобы ребёнок понёс в своём сердце благоговение, чуткость и благодарность¹. Бесконечно ценны в этом отношении педагогические прозрения И.А. Ильина о пробуждении в ребенке духовности его инстинкта: «Как только мы откроем духовное око, так мы увидим везде и повсюду целое богатство ... даров ... для изучения и истолковывания, изумления и радования»². «Во всякой траве есть цветы, во всяком облаке есть красота, во всяком человеке есть своя глубина, о вечной тайне молчит природа; об отрешённости и о бесконечности говорит звёздное небо. Отвлечение, утешение и радость ждут нас повсюду; нужно только умение воспринимать их и предаваться им. Иногда просто достаточно поднять глаза к небу или взглянуть на вдохновенно написанную икону. И нет такого безрадостного тупика в жизни, которого нельзя было бы переломить молитвою, терпением и юмором»³.

¹ Ильин И.А. Путь к очевидности. М., 1998. С. 702–704.

² Там же. С. 836.

³ Там же. С. 647.

Принцип культуросообразности

Принцип культуросообразности определяет отношения между воспитанником и культурой. Главенствующее значение имеет не любая, а отечественная культура. Для России это православная (традиционная) культура. Однако при этом необходима такая организация учебно-воспитательного процесса, чтобы приобщение к культуре не было бы навязыванием извне, а становилось бы «проживанием культуры». Становление православно-ориентированной воспитательной среды предполагает достаточно серьёзный пересмотр содержания образования в русле усиления ценностных аспектов основополагающих воспитательных элементов всей системы православного воспитания.

Анализ целостной системы принципов православной педагогики показывает, что она как смыкается со многими идеями и принципами светской педагогической мысли, так и включает в себя принципиально новые. Отсюда следует один из главных инновационных моментов данного воспитательного подхода, в частности, наличие у православно-ориентированной системы воспитания ряда совершенно специфических функций.

Функции православной системы воспитания¹:

- ценностно-ориентационная функция: включает рациональный уровень таких видов деятельности, как воспитательный, милосердный, коммуникативный;
- сакрально-мистическая функция: характеризует те виды деятельности, которые обусловлены духовными причинами: участие в Таинствах, молитве, отношении к ценностям, имеющим священное значение. У верующих формируется целостная картина мироздания с обозначением границ рационального и мистического. Эта картина содержит естественный и сверхъестественный компоненты;
- регулятивная функция: культивирование поведения, соответствующего религиозным нормам, особого уклада жизни, подчинения всего строя и ритма жизни церковному распорядку и календарю. Спе-

¹ Склярова Т.В. Указ. соч.

цифические условия соблюдения постов, чередование постов и праздников; суточный и годичный круг Богослужений призваны регулировать не только психологический настрой, но и физиологию человека;

- ритуализирующая функция : создается возможность ритуализации жизни, которая заключается в соподчинении всего жизненного распорядка конфессиональным нормам и обрядовому освящению значимых событий жизни;

- коммуникативная функция: реализуется в создании условий для общения, культивировании норм общения, соответствующих вероучительным православным нормам;

- милосердная функция: создание условий для приобретения специфического опыта дел милосердия;

- компенсаторная (утешительная) функция: обусловлена проявлением ценностно-ориентационной функции. Система христианских ценностей призвана выработать у детей духовный иммунитет против отчаяния, уныния и неизбежных жизненных скорбей.

Эта система позволяет совершенно иначе относиться к житейским трудностям и не формирует у учащихся ненужных переживаний по поводу насильно навязываемой псевдоидеи современного мира о лидерстве и успешности, понимаемых исключительно как пребывание «на пьедестале» или первых местах¹.

Критерии результативности системы воспитания

Как уже неоднократно указывалось, православная педагогика, в первую очередь, ориентирована на главенство процесса духовно-нравственного воспитания перед всеми другими направлениями педагогической деятельности. Процесс духовно-нравственного воспитания носит длительный характер, и его результаты трудно учитывать. Определить уровень воспитанности сложно. В качестве показателей, с которыми сравниваются достигнутые результаты, могут быть использованы различные критерии:

¹ Склярва Т.В. Указ. соч. С. 80–85.

- адекватность самооценки (В.А.Казанский, Ю.И.Киселев, В.Стефансон): умение, верно оценить свои силы, возможности и способности, определяя в результате программу своего самосовершенствования и достижения гармонии с окружающими и самим собой;
- знание истории, традиционных нравственных норм, устойчивое желание следовать им (В. И. Андреев);
- развитые личностные качества (В. А. Казанский): сформированное чувство ответственности, добросовестное исполнение своих обязанностей, отзывчивость, доброжелательность и т. п.;
- наличие субъективной системы нравственных ценностных ориентаций (М. Рокиц);
- уважительное отношение к честному труду (В.И.Андреев): уважительное отношение к людям разных профессий, уважение «грязной работы»;
- эмоциональная устойчивость (В. А. Казанский): устойчивые интересы, уравновешенность, ярко выраженная потребность в активной, нравственно-направленной деятельности, требовательность к себе;
- развитое чувство эмпатии (В. В. Бойко): сформированное желание перейти от сопереживания и сочувствия к содействию, помощи другому человеку, способность понимать самочувствие другого человека через невербальные каналы общения;
- развитое чувство самоконтроля (Дж Роттер): умение руководствоваться в своем поведении социальными и общественными нормами, наличие иерархии значимых ценностей в своей деятельности, переживание радости от правильного нравственного выбора;
- умение выстраивать взаимоотношения с окружающими людьми (Рене Жиль, В. А. Казанский);
- социальная нравственность личности (Б. Басс, Д. Маслоу, Д. Драун): включенность в общественные отношения, стремление к социальной деятельности, желание доставить радость окружающим людям;
- положительное мировосприятие (В. А. Казанский): доброжелательность, умение радоваться, оптимизм.

Несмотря на разнообразие описанных критериев, все они носят довольно «размытый», общий характер. Поэтому описания критериев

по достижению эффективности духовно-нравственного воспитания не могут быть столь же четкими и однозначными, как критерии сформированности знаний, умений и навыков. В целом многие выделенные критерии вполне близки к тем «нормам» духовности и нравственности, которые выделяет православное вероучение. Однако основные характеристики православной духовности – смирение и любовь – здесь не называются. Если говорить о духовно и нравственно развитом человеке в контексте православной педагогики, то его состояние явлено в образах святых. Такой человек характеризуется следующим:

- живет с ощущением своей духовной сопричастности ко всему, что его окружает;
- имеет живой интерес к происходящим событиям;
- питает искренние, добрые чувства к людям, знает и любит добро, творит его;
- постоянно устремлен к Богу;
- обладает высокоразвитым чувством ответственности за свои действия, слова, мысли; готов к покаянию;
- относится к себе как к сыну Божию, призванному участвовать в деле спасения;
- проявляет чувство милосердия и сострадания к людям, так как другой человек имеет для него сакральную ценность как образ и подобие Божие.

Таким образом, представления о личностно-значимых качествах христианина, свойственные выпускникам школ, исходят из православной антропологической основы, согласно которой педагог не формирует, не программирует личность по своему замыслу, а пробуждает духовные силы, способствующие её развитию и движению по своему особому, неповторимому, пути.

Относительно православного воспитания порой возникает вопрос: «Не помешает ли оно «профессиональной реализации» ребенка? Сможет ли он стать полноценным юристом, врачом, инженером, художником и т. д.?». Мы убеждены, что сможет, ибо полноценный юрист тот, который не поступится правдой ради наживы; полноценный врач – это врач, который не купил себе диплом, а добыл его упорным трудом, понимая, что

будет нести ответственность за жизнь и здоровье своих братьев и сестер; хороший художник – это не тот, который разрабатывает сомнительную рекламу или дизайн игровых залов и казино, а тот, кто своим искусством возвышает душу человека и сохраняет преемственность духовной традиции как основы национальной культуры.

Христианский педагог не может учить детей жить отдельно от жизни мира. Мы не знаем промысла Божия, поэтому нужно ориентировать ребенка на жизнь глубоко самостоятельную и полную. Педагоги должны воспитывать не только прихожан Церкви, а, прежде всего, – христиан, которые будут трудиться на ниве Божией, кто врачом, кто строителем, кто художником и т. д.

Христианская педагогика должна целенаправленно формировать умение «быть не от мира сего» (то есть сторониться грехов и соблазнов мира), одновременно пребывая в миру и служа ему. Следовательно, выпускник православно-ориентированного образовательного учреждения может избрать для себя любую профессиональную стезю, но принимать решение зрело и ответственно, учитывая обнаруженные в себе в процессе учебы Богом данные таланты и способности. Такое обнаружение своего служения (предназначения) и является основным результатом предыдущих лет учебы. Это принципиально иной подход, чем традиционный «выбор профессии». Здесь происходит не выбор профессии, а выбор устройства жизни: жить в сторону Промысла Господня о себе, или вопреки этому Промыслу. Дипломы, аттестаты и сертификаты должны восприниматься не как цель последующей учебы, но как необходимое условие выхода на реализацию себя в деле социального служения.

3. Содержание и сферы православно-ориентированного воспитания

В содержании православно-ориентированного воспитания, которое основано на христианской культуре жизненного самоопределения, можно выделить шесть сфер.

Сфера «Человек» предполагает самоопределение в понимании ценности человеческой жизни, ее самобытности и смысла деятельно-

сти, освоение учащимися мира духовной культуры во всем ее многообразии, воссоздание национальных традиций и их развитие как части мировой духовной материальной культуры.

Сфера «Общество» – предполагает самоопределение в понимании и освоении таких ценностей, как Родина, Семья, Труд, Народовластие, Гражданская ответственность, Правовое государство и т. п., осознание нравственной ответственности в использовании продуктов научно-технического прогресса и научно-технической революции.

Сфера «Природа», где самоопределение строится через осознание себя в мире природы. Оно включает овладение экологической культурой, формирование представлений о собственных возможностях и ответственности перед будущими поколениями в процессе взаимодействия и преобразования природы, осознание нравственной ответственности в использовании продуктов научно-технического прогресса.

Сфера «Познание» предполагает освоение представлений о творческих возможностях человека, процессах познания и творческого преобразования окружающего мира, созидательного интеллектуального и художественного отражения человеческого бытия. Данная сфера должна помочь ребёнку ощутить жизнь как реальное поле приложения своих сил. Однако и здесь православно-ориентированная педагогика рассматривает предмет более широко, чем светская.

Сакрально-мистическая сфера Церковной жизни и духовно-религиозная сфера бытия. Освоение этих главенствующих сфер позволяет представить воспитанникам еще одну сферу профессиональной деятельности в виде священнического служения: священника, дьякона и клира. Это возможно, если процесс обучения и воспитания выступает как объективный способ овладения истинной (неусечённой) культурой и культурной традицией, при которой педагог является не источником информации, а посредником между культурой и учеником, а учебный материал – не строительным материалом культуры, а сама подлинная культура. В процессе специально организованного совместного педагогического проживания ребенка и наставника должно происходить обнаружение духовных ценностей, упражнение детей в общепринятых

формах ценностных отношений к истине, добру, красоте и т. п. Это такая организация всей жизни воспитанников, в которой они постоянно и осмысленно вступают в реальные отношения с ценностями и видят за каждым предметом и явлением человека. Это процесс очеловечения.

В светской педагогической мысли еще совсем недавно доминировало представление о необходимости гармонического развития всех личностных сфер; правда, иногда делался акцент на интеллектуальное развитие. Православная педагогика базируется на принципе иерархичности воспитания, который предполагает приоритет духовно-нравственного развития над телесным, подчинение ребёнка взрослому, основанное на любви и уважении и т. п. Однако в последнее время светская педагогика всё больше склоняется к выводу, что важнейшими базисными характеристиками человека являются духовность и нравственность. Именно на этом всегда и настаивала православная педагогика. Именно эти представления позволяют выстроить и определить правильные педагогические ориентиры в разработке содержания всей системы воспитательной деятельности.

Наше представление о содержании воспитательного и образовательного процесса основывается на опыте православной педагогики, христианской антропологии, Евангелии, святоотеческом наследии, практическом опыте великих православных педагогов прошлого (С. А. Рачинского, Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского и др.), трудов православных ученых и философов XX века (А.А.Ухтомского, И.А.Ильина, Н.О.Лосского, В.В.Зеньковского и др.), современных богословов, священников, работающих на педагогическом поприще, а также публикациях светских ученых-педагогов, занимающихся вопросами духовно-нравственного воспитания.

Одним из ключевых моментов осуществления православно-ориентированного воспитания выступает реализация его ценностно-ориентационной функции. Жизненное понимание веры заключается в формировании иерархии ценностей, свойственной православному миропониманию. Воспитание всегда понималось на Руси как «душевное устройство». Оно было призвано помогать человеку овладеть христиан-

скими добродетелями, стать нравственным в своих поступках, что являлось признаком истинной мудрости, идущей от сердца, в отличие от мудрости, чисто познавательной. Педагогика «душевного устройства» была направлена на то, чтобы помочь человеку встать на путь истинный, и не касалась его профессиональной подготовки.

Другими словами, основой всего воспитательного православно-ориентированного пространства является нравственное воспитание. Весь уклад учебно-воспитательного процесса, вся его направленность должны быть пропитаны духом нравственности. Если уклад основан на христианской нравственности, постоянно назидать о морали не обязательно. Нужно сначала привить ребенку навык и вкус к нравственному способу устройства дел, а затем подвести его вплотную к обнаружению духовного начала, лежащего в основе его собственной жизни, позволить ему найти духовные объяснения ранее принятым жизненным установкам, т.е. на первых порах основное внимание обращать на воспитание душевного, не перепрыгивая сразу на духовное. Основой такого подхода являются слова Апостола Павла: «Но не духовное прежде, а душевное, потом духовное» (1 Кор., 15, 46).

Итак, нравственное воспитание есть способ практической ориентации поведения человека на Абсолютные ценности. Нравственная основа должна пронизывать всю педагогическую деятельность, являясь интегративным феноменом, целью и результатом всех видов воспитания, традиционно представленных в следующих направлениях.

Нравственное воспитание

Личность начинает формироваться («выдвигаться» по терминологии Ф. М. Достоевского) именно в процессе школьного обучения. А это значит, что весь длительный период пребывания учащихся в школе – это период интенсивного развития личности каждого ученика. В свое время Д. Б. Эльконин выдвинул положение о том, что фактором, определяющим эффективность обучения и развития учащихся, является содержание обучения. Однако последующие экспериментальные исследования показали, что это не так. Более важным фактором обучения как средства воспитания личности является организация и характер процесса обучения, характер межличностных взаимоотношений взрослых с детьми и

детей между собой. Соответственно, об эффективности системы воспитания можно судить по характеру отношений между участниками педагогического процесса. При этом методологическая основа выстраивания духовно-благодатных, нравственных отношений в православно-ориентированных учреждениях принципиально отличается от представлений гуманистической педагогики. Сегодняшняя гуманистическая личностно-ориентированная педагогика из объекта воспитания преобразует ребенка в его субъект. Именно это определяет и уравнивает право каждого (воспитателя и воспитанника) воздействовать друг на друга. С точки зрения светской педагогической теории, педагогическая деятельность должна быть совместным движением учителя и ученика как единомышленников, устремленных к поиску истины. Педагогическая позиция воспитателя должна быть деликатной и незаметной. Однако, на наш взгляд, понять воспитанника еще не означает принять его несовершенный опыт жизнедеятельности. Именно поэтому православная педагогика не может согласиться с соблюдением в воспитании префигурального типа отношений, когда не только молодое поколение учиться у взрослых, но и взрослые все больше прислушиваются к молодым. (М. Мид, И. С. Кон, В. В. Горшков и др.). Почему данный тип отношений неприемлем для православно-ориентированного воспитания? Ложное равенство есть, по сути, отрицание младшими того, что они многим обязаны старшим, и отрицание старшими своей ответственности за действия младших, проще, – неблагодарность младших и безответственность старших. Это разрушает иерархические связи в обществе, порождая вместо «свободы для» «свободу от». Ложная свобода есть отрицание индивидом своих обязательств перед обществом. С точки зрения православно-ориентированной педагогики, человек был и остается предметом (объектом) воспитания в силу того, что в православии существовал и будет существовать вечный идеал воспитания – личность Господа нашего Иисуса Христа. Поэтому ребенок есть предмет воспитания, направляемый педагогом не к какому-то, а к определенному (духовному, благодатному) состоянию. Пророки, апостолы и святые всегда понимали авторитет, власть, отцовство, руководство и воспитание не как насилие и тиранию, но как любовь к человеку, заповедан-

ную Нашим Спасителем. Задача православного воспитания состоит в таком развитии воли у ребенка, чтобы он научился сам добровольно подчинять ее Добру. Представлять ребенку абсолютную свободу и отрицать необходимость воспитательно-оправданного принуждения опрометчиво (о чём убедительно свидетельствует нынешний уровень деградации общества). Православный взгляд на природу ребенка исходит из наличия ее поврежденности первородным грехом. Поэтому и нельзя полностью определять содержание, методы, формы воспитания, основываясь исключительно на потребностях и интересах ребенка. Это положение православной педагогики подтверждается и новейшими педагогическими исследованиями. В ФРГ вышла книга Ф. Фон Кубе и Д. Альсхута «Требовать, а не баловать». Один из авторов занимался кибернетической педагогией, другой – педагогическим менеджментом. Опора на многочисленные данные комплекса наук неизбежно подвела авторов к выводу, что односторонний акцент на внешнюю свободу, раскованность, самостоятельность при отсутствии требований приводит к расслаблению личности, сужает запас прочности при повышении уровня притязаний.

С. Ю. Дивногорцева вполне справедливо пишет о том, что на сегодняшний день и в среде отечественных светских педагогов начинается «отрезвление» от всеобщего карнавала «педагогического преклонения перед детской самореализацией», поскольку воспитанник еще не в полной мере освоил необходимые академические и социальные нормы¹. Православная педагогика настаивает на том, что нравственная норма поведения не может вырабатываться самим воспитуемым. Нравственная норма должна быть абсолютной и задаваться человеку извне. Такую норму задает человеку Бог. Таким образом, воспитание, с православной точки зрения, – это социально-организованный, управляемый и контролируемый процесс взращивания, поддержки ребенка, имеющий конечной целью возрождение, освящение и преобразование личности воспитанника, ее обо'жение, освобождение от пороков. Это и составляет суть нравственного (духовно-нравственного) воспитания (нравственного научения). В свою очередь, нравственное научение

¹ Священник Тимофей. Пособие по аскетике для современного юношества. М., 1999.

предполагает знакомство учащихся с системой добродетельных навыков и привычек, составляющих христианский нрав, средствами и способами, помогающими бороться с порочными наклонностями в своем характере. При таком понимании нравственного воспитания необходимо соблюдение целого ряда принципов.

Принципы нравственного становления индивида:

- опора нравственного воспитания на те Абсолютные ценности, которые существуют в православном вероучении как культуурообразующей религии Российского государства;

- создание и развитие системы нравственного воспитания, основанной на приоритете духовно-нравственных ценностей:

- а) ценностное насыщение учебного материала всех образовательных областей (учебных предметов);

- б) введение системы базовых курсов нравственного содержания;

- в) обогащение всей системы внеклассной и внеурочной деятельности духовно-нравственным содержанием и деятельностью, направленной на правильное «устройство души»;

- г) целенаправленная работа с семьёй по созданию благоприятного духовно-нравственного и психологического климата для возвращения ребенка и выправления родовых проблем.

Экологическое воспитание

Православная педагогическая мысль призвана помочь ученику усвоить и удостовериться, что человек – это не часть природы. Но вместе с тем природа не чужда человеку. История природы не отделена от общей мета-истории человечества, и всякое Божье Творение имеет цель, вполне конкретную и целесообразную для устройства жизни именно человека как венца творения. Главное свойство природы – совершенство, целесообразность, мерность, красота во имя и ради человека, созданного по образу и подобию Божию. Человек предстаёт перед нами не только как верх творения, но и как самый его принцип. Именно человек – причина сотворения Вселенной, ее духовный, смысловой центр. Вселенная создана для человека. Экологический кризис, являющийся глобальной, общепланетарной проблемой, своим истоком имеет неверные представления о человеке как продукте эволюции и горделивого девиза: «Нам нечего ждать милостей у

природы, взять их у нее – наша задача». Данная позиция привела к тому, что взаимодействие с природой шло и идёт, в основном, как удовлетворение прагматических телесных потребностей человека. Таким образом, искажена нравственная основа изначально данного человеку предназначения – рачительного хозяйствования (возделывать и хранить рай). Нравственный принцип господства, по Библии, – царственное промышление о благе каждого создания. Решение экологических проблем лежит именно в русле христианского экологического воспитания. В рамках этого воспитания нужно на основе естественно-научных данных убедить учащихся в сотворенности природы Богом и в необходимости рачительного попечения человека о своем природном доме (среде обитания).

Умственное (интеллектуальное) воспитание

Святые отцы Церкви называли ум человека «духовным оком», подразумевая под этим способность ума находить истину и жить соответственно с нею. Православие достаточно много говорит о том, насколько сильно жизнь человека зависит от направления ума. Поэтому существует настоятельная необходимость и потребность очищения ума, направления его на добро, а не на зло. Всё, происходящее в себе, человек должен починять уму, но сам ум – закону Божию. Однако слишком ревностное пристрастие к логизации приносит вред развитию чувств, эмоций и душевности учащихся. Известно, что психической формой проявления ценностного отношения является переживание. Это есть особый тип эмоционального процесса, восходящий до осознаваемого чувства. Для человека переживание ценности является душевным переживанием. Поэтому в основу процесса обучения должна быть положена идея учения через переживание как выработка умения оценивать сущее. Там, где задеты интересы человека, работа мысли оказывается напряженной, яркой и творческой. Наиболее интенсивная интеллектуальная работа развёртывается именно там, где ребёнок всем сердцем отдаётся познанию. Тайна творческой активности определяется эмоциональным отношением к задаче. Соответственно, интеллектуальное воспитание и развитие ребенка должны идти рука об руку с его эмоционально-ценностным и нравственным воспитанием.

Эстетическое воспитание

Детство – это та пора в жизни человека, которая наиболее насыщена порывами к эстетическому творчеству. Человек ощущает, носит в себе не только идеи истины и нравственного добра, но и идеи красоты. Приобщение детей к красоте является важнейшей воспитательной задачей. Необходимым средством эстетического воспитания ребенка православная педагогика считает обращение его внимания на природу как прекрасное творение Божие. Надо учить ребенка чувствовать красоту природы (пение птиц, краски восходов и закатов, лесов, полей и т. п.). Постепенно необходимо знакомить с произведениями искусства, живописи, музыки, которые расширяют и очищают душу. Однако здесь необходима предельная осторожность, поскольку прекрасное очень часто употребляют как средство для возбуждения нечистых желаний, и без того возникающих в испорченной грехом природе человека. Основными задачами эстетического воспитания в свете православно-ориентированной педагогики являются:

- раскрытие творческой одаренности детей;
- ознакомление с русской культурой и народным творчеством;
- развитие способности полноценно воспринимать и правильно понимать прекрасное в жизни и искусстве как заповеданное нам Богом;
- знакомство с миром нравственных ценностей посредством произведений искусства.

Социальное воспитание

Одна из важнейших функций любого образовательного учреждения – это его роль как института формирования социальной зрелости, где решаются задачи введения ребенка в современный социум. Соблюдение данного принципа предполагает активное включение воспитанника в общественную жизнь с целью способствовать его становлению как социально-ориентированной личности. Еще профессор, протоиерей В.В. Зеньковский видел задачу воспитания не только в том, чтобы дать индивиду «стать собой», но и в том, чтобы способствовать развитию в нём социальных сил. Более того, сама Церковь есть освященный факт социальной связанности людей. Тем не менее, здесь точки зрения гуманистической и религиозной педагогики различаются.

Теория социализации насчитывает уже более 100 лет и описывает широкий спектр проблем, связанных с вхождением развивающегося человека в окружающий его мир и общество. Во всём многообразии концепций социализации можно выделить два подхода:

Субъект – объектный

Человек как пассивный участник социализации; она предстаёт как процесс адаптации человека к обществу, которое формирует его в соответствии с социально принятыми нормами и ценностями.

Субъект – субъектный

Социализация как развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры. Сочетание приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества.

В качестве образцов для подражания «юноше, обдумывающему жизнь», предлагаются, в основном, гламурные личности, поп-звёзды, топ-модели, спортсмены, деловые люди, одним словом, образ человека («selfmademan»), который «сделал себя сам». Таким образом, главным образцом в гуманистическом подходе становится человек, обязанный всем самому себе. Если же обратиться к истории русской педагогики, то образцами для воспитания на Руси были святые. Конечной целью воспитания являлось дело спасения души воспитанника для жизни вечной, которому, действительно, предлагалось «делать самому своё спасение». Однако, при этом отчетливо осознавалось, что человек в своем спасении души обязан не себе, а Богу. Именно в этом и заключается принцип синергии: согласование своей воли с Промыслом Божиим о себе. Увидеть этот Промысел, волю Божию о себе – задача из задач. Можно подвести итоги сопоставительного анализа относительно исходных представлений о социализации и социальном служении в гуманистическом и православном подходах следующим образом:

Равноправие и иерархичность

Гуманистическая педагогика: игнорируется иерархичность отношений взрослого и ребенка, равноправные и равнозначные отношения. Педагогика сотрудничества на паритетных началах воспитателя и воспитанника.

Православная педагогика: признание естественного неравноправия, обусловленного разницей физических, психических, интеллектуальных способностей; отношение к воспитателю как старшему, опытному, мудрому, умеющему научить.

Толерантность и терпимость

Гуманистическая педагогика: уважение и принятие любого мнения. Признание субъективной истины, релятивизм.

Православная педагогика: человек проявляет терпение исходя из любви к человеку, не отождествляя его с его греховными поступками.

Характер поведения

Гуманистическая педагогика: человек, делающий себя сам, вынужден защищать свое право быть таким, каким он хочет быть: «права ребенка», «права человека».

Православная педагогика: человек пытается увидеть Божий замысел о себе и реализовать его.

Иерархия «педагог – ученик»

Гуманистическая педагогика: помощь воспитаннику с учетом его индивидуальных способностей.

Православная педагогика: создание условий для становления духовно здоровой личности.

Заметим, что в гуманистическом подходе наблюдается парадокс: человек, отстаивающий свою свободу, может вступать в серьезный конфликт с общественными интересами и нормами, нанося тем самым вред собственной индивидуальности. Таким образом, процесс социализации содержит в себе внутреннее противоречие между мерой приспособления человека к обществу и степенью его обособления.

Теоретический анализ концепций социализации позволяет сделать вывод о необходимости введения принципа дополнительности. Учитывая многие проблемы социализации личности в современных условиях, имеет смысл внимательнее изучать и учитывать религиозную (христианскую) систему воспитания, апробированную на протяжении двух тысячелетий. В то же время, всё, что есть полезного в гуманистической педагогике, можно и должно использовать и в теории православного воспитания. Задача социального воспитания может

быть сформулирована как активизация позитивных, иерархически выстроенных отношений ребенка с окружающей средой. При этом важно учитывать два основополагающих требования: забота о том, чтобы социальные условия не подавляли личность; чтобы личность проявляла себя не в грубом самоутверждении, а всотрудничестве с другими людьми.

Родители и педагоги должны пробудить в детских душах любовь к человеку как таковому, социальную отзывчивость, сознание гражданского долга, честное исполнение своих обязанностей, любовное отношение к своему делу и стремление способствовать общему благу. Отсюда становится очевидным, что социальное воспитание тесно связано с воспитанием гражданско-патриотическим.

Гражданско-патриотическое воспитание

Значение гражданско-патриотического, народного или национального, воспитания всегда глубоко осознавалось в православной традиции. К. Д. Ушинский писал: «... народ без народности – тело без души, которому остаётся только подвергнуться разложению и уничтожиться в других телах, сохранивших свою самобытность». А. П. Столыпин полагал, что «народы иногда забывают о своих национальных задачах, но такие народы гибнут, они превращаются в удобрение, на котором вырастают и крепнут другие, более сильные народы». Православно-ориентированная педагогика считает, что только с того момента, когда человек осознает себя связанным со своим народом, когда он начинает чувствовать себя принадлежащим к определенной «нации», личность открывается в нём во всей своей полноте. Любовь к Родине считается симптомом духовной жизни. Воспитание национального чувства должно быть частью духовного воспитания вообще. Поэтому национальное воспитание должно происходить через уяснение религиозного смысла любви к Родине. Основные задачи гражданско-патриотического воспитания могут быть сформулированы так:

- формирование гражданского самосознания, любви к Родине и российскому народу;
- воспитание чувства сопричастности к историческому прошлому и ответственности за настоящее и будущее своей Родины.

Сущность реализации данных задач должна состоять в развитии идей служения своей родине, а основное содержание воспитания – в подготовке к этому служению. Процесс гражданско-патриотического воспитания должен включать создание таких ситуаций, в которых бы учащиеся переживали чувство любви к Родине, восхищение ее героической историей, мужественностью и храбростью патриотов.

В книге «Путь духовного обновления» И.А. Ильин писал: «Родина есть нечто от Духа Божия, национально воспринятый, возвращённый и в земные дела вработанный дар Духа Святого. Нельзя погасить в себе эту святыню. Ею надо жить. Её надо творчески и достойно блюсти в себе. Её нельзя отдать в порабощение или в попрание другим народам. За неё стоит бороться и умереть»¹. В разделе «О национальном воспитании» И.А.Ильин написал такие проникновенные слова, которые можно назвать гимном патриотизму: «...национальность человека определяется не его произволом, а укладом его инстинкта и его творческого акта, укладом его бессознательного, укладом его бессознательной духовности. Покажи мне, как ты веруешь и молишься; как просыпаются у тебя доброта, геройство, чувство чести и долга; как ты поёшь, пляшешь и читаешь стихи; что ты называешь «знать» и «понимать», как ты любишь свою семью; кто твои любимые вожди, гении и пророки, – скажи мне всё это, а я скажу тебе, какой нации ты сын; и всё это зависит не от твоего сознательного произвола, а от духовного уклада твоего бессознательного. А этот уклад слагается, формируется и закрепляется... в детстве. Воспитание детей есть именно пробуждение их бессознательного чувствилища к национальному духовному опыту, укрепление в нём их сердца, их воли, их воображения и их творческих замыслов»². И.А.Ильин советовал педагогам и родителям обогащать детей глубокими познаниями таких сокровищ, как язык, песня, молитва, сказка, жития святых и героев, поэзия, история, армия, территория, хозяйство»³.

¹ Ильин И.А. Путь духовного обновления // Собр. соч.: в 10 т. Т. 1. М.: Русская книга, 1996. С. 196.

² Там же. С. 201–202.

³ Там же. С. 202–208.

Трудовое воспитание

Тело, сердце и ум человека требуют труда, и если у человека не оказывается личного труда в жизни, то появляются недовольство жизнью, скука, апатия. Благословив человека на труд («В поте лица своего будешь есть хлеб» (Быт, 3, 19), Господь сделал труд обязательным условием физического, умственного и нравственного развития и счастье человека поставил в зависимость от личного труда. Трудовое воспитание – это начало становления в человеке созидательного начала. Тот, кто не приучен к труду, не может оказать помощь нуждающемуся, выразить ему свою любовь и сочувствие. Отсутствие трудового воспитания порождает эгоизм, иждивенческий подход к жизни, беспомощность даже в простейших житейских ситуациях. Православие относится к труду и как к послушанию, и как к творчеству. В свете вышесказанного основные задачи трудового воспитания в православно-ориентированной педагогике звучат так:

- воспитание потребности в сознательном труде и служении на благо Отечества;
- помощь в формировании у ребенка положительного отношения к труду;
- развитие в ребенке стремления применять знания на практике;
- развитие потребности в творческом труде;
- научение ребенка разнообразным трудовым умениям и навыкам;
- приучение девочек и мальчиков к соответствующим видам трудовой деятельности.

Телесное (физическое) воспитание

Телесное воспитание, исходя из положений христианской антропологии об устройении человека, с одной стороны выделяется и представляется отдельной сферой деятельности педагога, с другой – непосредственно включено как в воспитание нравственное, так и в воспитание духовное, поскольку без правильного развития телесных потребностей человека речи о духовно-нравственном совершенствовании быть не может. Согласно православному мировоззрению, тело человека является превосходным делом рук Творца. Это не только земная оболочка человека, но и орудие духа, сотворенного для вечности. Тело

человека – храм духа Божия. Человек – это не заключенная в темницу душа, как это понимается в восточной мистике, а воплотившийся дух. Телесность принципиально существенна как для земной, временной, так и для вечной жизни. Однако должны быть соблюдены правильные отношения между духом, душой и телом. Тело – «хороший слуга и плохой господин» (А. Кураев). То есть отношения души и тела стоят в иерархическом соподчинении: тело должно подчиняться душе, а душа – духу. Душа властвует над телом, и состояние тела во многом зависит от состояния духа. Задачи телесного, физического воспитания с позиций православно-ориентированной педагогики могут быть сформированы следующим образом:

- выработка у ребенка правильного отношения к телу, которое прежде всего состоит в целомудрии и воздержании;
- сохранение здоровья как всего тела, так и каждого его органа;
- развитие крепости тела, выносливости, ловкости через стимулирование учащихся к занятиям физической культурой;
- воспитание стойкости, выносливости в условиях жары, холода, сырости, боли, ушибов и т. д.;
- обогащение санитарно-гигиеническими знаниями и навыками;
- формирование потребности в здоровом образе жизни.

Важно заметить, что телесное закаливание необходимо осуществлять с чувством меры, учитывая природные силы и индивидуальные возможности ребенка. Однако принципиальным является положение о том, что физическое воспитание не должно становиться главной и единственной целью воспитания, поскольку тело рассматривается лишь как орудие духа.

Семейное воспитание

В документе «Основы Социальной концепции Русской православной церкви», принятом в 2000 году, говорится: «Роль семьи в становлении личности исключительна, ее не могут подменить иные социальные институты. Разрушение семейных связей неизбежно сопряжено с нарушением нормального развития детей и накладывает дол-

гий, в известной мере неизгладимый, отпечаток на всю их последующую жизнь»¹. Постоянное пребывание вне семьи оказывает на процесс развития ребенка такое воздействие, которое многие специалисты склонны рассматривать в качестве некоторого рода инвалидности. Это качественно иной характер развития. Именно в семье можно создать полнокровную среду обитания ребёнка. В семье ребёнок учится личностно-родственным отношениям. В ней формируются навыки борьбы с собственным эгоизмом, сопереживания, сострадания, помощи и взаимопомощи, принятия волевых решений и ответственности за младших, слабых, беспомощных. Главными задачами семейного воспитания являются следующие:

- воспитание уважения, милосердного и благодарного отношения к ближним;
- воспитание понимания своего места в семье и необходимости деятельного участия в семейных делах;
- ориентация мальчиков и девочек соответственно на мужской и женский эталоны поведения, на создание здоровой семьи и деторождение.

Реализация указанных задач возможна через осуществление таких основных направлений работы, как знакомство с традициями, укладом жизни и родословной своей семьи, возрождение лучших и создание новых культурных семейных традиций.

4. Содержание обучения в русле православного подхода

Содержание обучения соответствует государственным образовательным стандартам, обеспечивая его фундаментальность. Однако при православном подходе меняются приоритеты по сравнению со светскими образовательными учреждениями. На первый план выступает воспитательный аспект любой образовательной области. При этом возникают и совершенно особые задачи, носящие инновационный характер по отношению к современному образованию:

1-ая задача – подвести к осмыслению онтологических понятий: Бог, Церковь, мироздание, красота, жизнь, смерть и т. п.. Решение этой

¹ Основы социальной концепции Русской Православной Церкви М., 2000. С. 78.

задачи позволит обрести целостное мировоззрение, показать за видимым невидимое, Божие.

2-ая задача – познакомить с наукой о природе и о человеке и понятиями: природа человека, его назначение в жизни, истинное призвание, творчество, добродетель, грех, молитва, пост, покаяние и др.

Воспитательная функция обучения здесь обеспечивается духовно-нравственным компонентом содержания учебного материала. Классно-урочная система обучения в этом случае получает новые возможности и новый потенциал. Каждый преподаватель православно-ориентированного учреждения обязан искать нравственную составляющую в той науке, которую он преподаёт учащемуся. Через точные и гуманитарные науки воспитанники могут открывать для себя закономерности, лежащие в основе мироздания, как свидетельства сотворённости мира Богом и вечного Божьего присутствия в нём. Рассмотрим 2 блока учебных предметов: естественнонаучный и гуманитарный.

Естественнонаучный блок учебных предметов

Этот блок представляет собой неотъемлемую часть православного воспитания и православного вероучения. В своё время об этом образно сказал блаженный Августин: «Вот и небо и земля; они кричат о том, что они созданы; ... кричат они также, что не сами себя создали: «Мы существуем потому, что мы созданы: нас ведь не было, пока мы не появились; и мы не могли возникнуть сами собой»». Сложность и беда мировоззрения многих христиан состоит в том, что они порой намеренно закрыли от себя законы Божьего мироздания, а следовательно, и всю основанную на них науку – от самого Бога. Причин такого положения дел много. Одна из них достаточно образно и просто раскрыта и описана современным священником: «Насколько уже отравили наш вкус к науке, к познанию Творца через премудрое устройство твари разные ложные и безбожные научные теории. Собака-ищейка с натренированным нюхом, пребывая в прокуренном помещении, сначала раздражается, а потом теряет свой нюх. Рабочий в шумном цехе сначала страдает от грохота, а затем просто глохнет. Христианин, 200 лет слышащий о том, что всё в природе идет

само собой, вначале раздражается, а потом и вовсе теряет интерес к познанию Божьего мира. Всё это закономерно, но неправильно. Следует восстановить и нюх, и слух, и интерес к миру Божьему и Творцу его»¹.

Уже в античной Греции понимали, что невозможно построить правильное учение о природе нравственно-этического поведения человека, т.е. формировать ценностные установки человека, не зная, как устроен мир, земля, вселенная, каково место человека в космосе и какова их связь с принципами, которые управляют Вселенной. Православному человеку мало знать только православную догматику. Научная апологетика – область православного вероучения, которая по необходимости призвана быть современной. Принципиально неверно мнение о том, что научное знание никак не может ни помешать, ни помочь истинам веры, что познание тварного мира – вообще дело пустое и суетное. Данное понимание не что иное, как отголосок попыток отмахнуться от безбожной науки и мифологемы о непримиримости (конфликте) науки и религии. Согласно современным историкам науки (Колин Рассел), изображение отношений между наукой и религией в виде конфликта – не более, чем карикатура: «Распространенная точка зрения, согласно которой... действительные отношения между наукой и религией за последние несколько веков отмечены глубокой и устойчивой враждой между ними... является не только исторически некорректной, но и столь карикатурно-гротескной, что необходимо объяснить, каким образом эта точка зрения вообще могла претендовать на серьезное к себе отношение». «Именно через свое творение – природу, Бог открывается людям. Изучая природу, человек, ...обнаруживает скрытого Творца так, как мы видим поэта за словами стихов или художника – за игрою красок». По словам известного физика, Блеза Паскаля, «природа такова, что она всюду постоянно открывает Бога».

В учебный план православных образовательных учреждений включены специальные элективные курсы, помогающие сформировать у учащихся убеждение в Богосотворённости окружающего мира, а, следовательно, и видение себя как образа и подобия Божия, помогающие также

¹ Настольная книга священнослужителя. Т. 8. М.: Изд-во Московской Патриархии, 1988. С. 32.

укрепляться и возрастать в вере. Разработка данных элективных курсов позволит решить соответствующие педагогические задачи:

- формирование убежденности в сотворённости природы;
- разрушение мифа о непримиримости науки и религии;
- формирование убежденности в возникновении научного метода познания как дара христианства человечеству;
- формирование системы знаний по естественнонаучной апологетике.

Решение поставленных задач требует и вполне конкретных направлений инновационной педагогической деятельности преподавателей естественных наук. Вот их примерный перечень:

- отбор и определение содержания и объема изучаемого материала;
- определение тем и структур элективных курсов для различных классов и возрастных групп;
- разработка методических материалов (моделей уроков, методических рекомендаций и учебного пособия к курсу);
- разработка содержания конкретных занятий.

*Программное содержание курса
в русле социокультурного подхода*

Вечные проблемы бытия

Что лежит в основе наблюдаемой Вселенной: Бог или случай?

Каким образом возник наш мир?

Как и по каким законам, он развивался?

Ценности природных явлений для человеческой жизни и бытия.

Что есть материя и пространство – время?

Причины и следствия.

Что происходит с человеком после смерти?

Программный материал

Природные явления.

Природные законы.

Естественнонаучные теории.

Естественнонаучные картины мира.

Научная картина мира.

Ценности процесса познания

Познаваем ли мир?

Назначение науки в жизни общества.

Научный метод познания (функции, цели, методология).

Ограниченность и критерии достоверности научных методов познания.

Механизм и особенности творческого познания окружающего мира.

Человеческое сознание как элемент системы «Человек – окружающий мир», обуславливающий ее целостность.

Ценностно-этическое отношение к познаваемому миру и его преобразованию.

Блоки программы

Содержательный

Создание мира из ничего.

Мир имеет начало.

Фундаментальные природные законы и теории, свидетельствующие о сотворенности мира.

Фактический материал, научно подтверждающий достоверность Библейских фактов и представлений.

Свойства материи, пространства и времени (парадоксы разных систем отсчета в различных картинах мира).

Виды причинно-следственных связей.

Антропный принцип.

Методологический

Принципиальная невозможность доказать несотворенность мира.

Алогичность и нерациональность фундаментальных законов, принципов и теорий.

Субъективизм в определении критериев достоверности научных моделей и теорий.

Ограниченность выполнимости законов и теорий.

Роль интуиции и веры ученых в процессе познания.

Возможность описания одних и тех же физических явлений разными теориями, их дополнительность.

Нравственно-аксиологический

Ученые-естественники с религиозным мировоззрением, их вклад в развитие наук о природе.

Личность ученого, его морально-нравственные качества как средство и фактор воспитания учащихся.

Нравственно-этические проблемы практического применения знаний наук о природе.

Взгляды ученых на глобальные общественные проблемы своего времени.

Таким образом, православная педагогика видит в науке естественный инструмент благоустройства земной жизни, но такой, которым нужно пользоваться весьма осмотрительно. Она предостерегает человека от искушения рассматривать науку как область, совершенно независимую от нравственных принципов. Эта ложная идея, положенная в 20 веке в основу научно-технического прогресса, уже отразилась в современном мире самым негативным образом.. Поэтому для обеспечения нормальной человеческой жизни как никогда необходимо возвращение к утраченной связи научного знания с религиозными, духовными и нравственными ценностями. На восстановление этой утраченной связи и направлено изучение содержания естественнонаучных дисциплин в русле православного подхода, для чего и осуществляется методическая разработка дополнительного блока элективных курсов.

Гуманитарный блок учебных предметов

Блок данных предметов традиционно относят к области культуры. Но с точки зрения культуры, никакая социальная система не может быть названа гармоничной, если в ней существует монополия секулярного понимания при вынесении общественно-значимых решений. Признавая за каждым человеком право на нравственную оценку явлений культуры, Церковь и православная педагогика оставляют такое право и за собой.

Известно, что латинское слово *cultura*, означающее «возделывание», «воспитание», «образование», «развитие», происходит от слова *cultus* – «почитание», «поклонение», «культ». Это указывает на религи-

озные корни культуры. Создав человека, Бог, поместив его в рай, повелел возделывать и хранить Свое творение – весь мир. Культура как сохранение окружающего мира и забота о нем, является богозаповеданным делом человека. Противостоя подмене науки и культуры идеологией, Церковь поддерживает особо ответственный диалог с учеными-гуманитариями. Православная педагогика призвана через культуру помочь воспитаннику переступить границы своего телесного бытия и предлагает путь очищения сердца и сочетания с Творцом, т.е. укрепить душу и дух и сделать их открытыми для сотрудничества Богу.

Таким образом, блок гуманитарных дисциплин в первую очередь должен быть носителем благовестия, проповедью о Христе. И здесь встреча с миром культуры отнюдь не означает простого сотрудничества и взаимообогащения. «Истинное Слово, когда пришло, показало, что не все мнения и не все учения хороши, но одни худы, а другие хороши» (святой Иустин Философ). Истинное призвание культуры, с точки зрения православия – возделывать души людей, восстанавливая искаженный грехом образ Божий. Школа есть посредник, который передает поколениям нравственные ценности, накопленные боголюбивыми предками. Образование, призвано не только передавать информацию, но и возогревать в юных сердцах устремленность к Истине, подлинному, нравственному чувству, любви к ближним, к своему Отечеству, его истории и культуре. В этом случае настоятельно необходимо рассмотрение тех тем и проблем, которые предстоит освоить учащимся в гуманитарных образовательных областях учебного плана средней школы:

- мировоззрение человека в контексте исторической эпохи;
- смысл жизни человека;
- свобода и нравственная ответственность человека;
- достоинство обыденного человеческого существования;
- православный образ жизни;
- добродетель и грех в жизни человека;
- духовно-нравственные традиции православной семьи;
- добро и зло в русском фольклоре;
- национальная самобытность русского народа;

- духовно-нравственные и психосоматические последствия человеческого греха (сквернословия, наркомании, блуда и пр.);
- телесные и психические болезни человека – результат бездуховного существования;
- духовный смысл человеческого страдания;
- эсхатологические представления в православной культуре;
- жизнь земная – приготовление к жизни вечной;
- классическая культура как носительница высших духовных ценностей;
- духовные светочи русской культуры;
- Евангелие – путь преображения мира;
- христианская цивилизация и современный мир;
- гуманистические и христианские ценности в современном мире: общее и особенное;
- «Зорко одно лишь сердце» (А. де Сент-Экзюпери);
- культура межнационального общения в христианском миропонимании;
- подлинная культура как средство восстановления Образа Божия в человеке;
- безбожие как преграждение человеку пути к истине;
- Симфония государства и Церкви в устройении современного общества;
- православное понимание гражданственности и патриотизма;
- «Годовой круг» православного календаря.

Включение подобных тем в содержание гуманитарных предметов не только существенно обогатит эрудицию школьников, но и усилит воспитательную функцию гуманитарного образования. Воспитание добрых нравственных качеств личности и правильное развитие воли более важно, чем развитие ума. К.Д.Ушинский утверждал, что «влияние нравственное» составляет главную задачу воспитания, причем гораздо более важную, чем развитие ума. Д. И. Менделеев утверждал, что «знание без воспитания – меч в руках сумасшедшего». И. И. Бецкой, автор «интегрального плана» открытия первых российских приютов в XVIII веке,

подчеркивал, что «...кроме просвещения ума ... необходимо облагораживание сердца». Стремление успевать прежде всего «во внутренней сердечной науке», «развитие добрых качеств сердца» являлось своеобразным кредо русской педагогики. Именно сердце обладает способностью восприятия духовных воздействий, сердцем человек молится, т.е. говорит с Богом. Прежде всего, Творец действует на сердце, желая исправить человека.

Таким образом, в православной педагогике объектом духовно-нравственного воспитания в гуманитарном блоке предметов является сердце воспитанника, а целью – научение сердца любви, «возвышение сердца» (И. Г. Песталоцци) как центра духовной жизни. Христианская антропология считает, что постепенное восхождение к истинно духовному состоянию проходит через ряд этапов, начиная с очищения сердца: очищение сердца, просвещение ума, обожение.

На первом этапе «Очищение сердца» происходит превращение христианской любви во внутреннюю установку человека в его отношениях с миром. На этапе «Просвещения ума» человек уясняет, постигает своё призвание и предназначение с позиций Божественного Промысла о себе (несение креста). На этапе «Обожения» человек освобождается от злых помыслов и грехов. Задача воспитания и «нравственного образования» сердца начинается с очищения сердца от страстей. Затем необходимо научить различать добро и зло, а затем, с помощью молитвы научить сердце любить. Поскольку «жизнь сердца есть любовь» (по святителю Феофану Затворнику), то духовно-нравственное воспитание предполагает не только «зажигание» сердца, но и научение детей «мере» любви, научение тому, как любить.

Духовно-нравственное воспитание в блоке гуманитарных предметов представляет собой процесс организованного и целенаправленного воздействия на сердце воспитанника, пробуждая его высшую духовную способность – любить. Любовь как главный внутренний источник света, будучи самым сильным, глубоким и напряженным из чувств, способна не только побудить человека к действию, но и преобразить его. Любовь – естественное свойство человеческого сердца, а научить любить – задача жизни и воспитания. Раскрыть эту задачу

жизни – призвание гуманитарной культуры. При этом различают три меры любви:

- любовь к Богу: «Возлюби Господа Бога Твоего всем сердцем своим, и всей душою твоею, и всем разумением твоим» (от Мф, 22, 37). В сердце воспитанника необходимо пробудить чувство благоговения, глубокое почтение, «радостновидный страх», боязнь малейшим, неправильным сердечным движением удалиться от Бога;

- любовь к ближним: «Возлюби ближнего Твоего, как самого себя» (Мтф, 22, 39). Здесь нужно приучить к правильному отношению к другому человеку: пониманию, состраданию, жалости, альтруизму и т. п.;

- любовь к самому себе: бережное отношение к своей человеческой природе и природе вообще. Своеобразным девизом такого отношения к себе может быть: «мне стыдно не владеть собой, мне стыдно вести себя ниже своей богочеловеческой природы». В отношении других личностных качеств прежде всего должны быть воспитаны такие исходные качества, как долг, ответственность, честь, честность, порядочность, прилежание, усидчивость, серьёзное отношение к труду и т. д.

Обозначенные задачи настолько широкомасштабны, что требуют глубочайшего содержательного анализа учебного материала гуманитарного цикла предметов, определение «ядер вкрапления» и методику адаптации и интеграции всего найденного инновационного содержания и методики воздействия, что, несомненно, предполагает разработку долгосрочной перспективы такой работы. Педагогам предстоит найти способы, средства и подходы, которые позволили бы противостоять внедрению в души детей вирусов торгашества и деячества, потворству порочным наклонностям. Повторим, главный способ и подход, главное противоядие связаны с укоренением ребёнка в ценностях родной истории и культуры. Это и есть магистральная линия развития православно-ориентированной педагогики в её современном инновационном русле.

5. Православный подход и мифы светского сознания

В заключение коснёмся ещё одного немаловажного вопроса, в котором, в основном, проявляется досадное предубеждение относи-

тельно православно-ориентированного воспитания. По нашим представлениям, это связано с некоторыми перекосами в содержании православно-ориентированных рекомендаций в сфере образования.

Несмотря на то, что уже более 20 лет в России реально существует свобода совести, значительная часть населения, особенно молодёжь, продолжает оставаться носителями атеистического мировоззрения и неприятия тех духовно-нравственных подходов, которые в состоянии существенным образом оздоровить социально-нравственный климат в обществе. На наш взгляд, это связано прежде всего с укоренившимся в общественном сознании догматом о том, что христианство – это сообщество угрюмых, аскетичных бескомпромиссных людей, отвергающих радости жизни. Во многом такое отношение сложилось в силу приверженности священства аскетическим принципам православной жизни.

По словам Михаила Меня, «Церковь не сумела внятно объяснить верующим, что земная жизнь дана им не только для постижения Божественной истины и искупления грехов, но и для радости (основа которой – мера, отсутствие излишеств и извращений)¹. Он же продолжает, что Церковь не смогла «дать ... нечто жизнеутверждающее, к чему стремятся молодые люди»². Доминирующее представление начинает получать односторонне понимаемый аскетизм в смысле борьбы с жадной жизни и не менее одностороннее понимание «смирения» в форме рабского самоощущения. «В общем упадке культуры не было места для признания достоинства человека и его высокого назначения. Его падение и грех были единственной признанной истиной...»³. Митрополит Антоний Сурожский писал: «В течение веков мы в Церкви пытались максимально возвеличить Бога за счет умаления человека. ... В этом было стремление показать, насколько велик Бог, но оно привело к ложному, ошибочному, почти кощунственному представлению, что человек – мал, или к отрицанию Того Бога, Который относится к людям так, как будто они не имеют никакой ценности»⁴, забывая что Бог есть

¹ *Мень М.* Культура и религия. М., 2001. С. 120.

² Там же. С. 119.

³ Живое предание. М., 1997. С. 134.

⁴ *Сурожский Антоний.* Труды. М.: Практика, 2002. С. 271.

Любовь. Он же продолжает: «Мы измельчали, потому что сделали из Бога идола, а себя превратили в рабов»¹. И в этом случае «...пастырь не может никого привести никуда, если он различает только потемки, грех, зло»².

Для современной педагогической деятельности существенно понимание того, что учение о грехопадении, первородном грехе и повреждённости человеческой природы не покрывает полностью учения о целостной природе человека. Любое сердце стремится к радости... И именно христианская религия есть обмен любовью. «Научитесь в людях почитать образ Божий и подобие, – говорил Святейший Патриарх Пимен, – это оградит вас от многих ошибок в вопросе суждения о человеке». Это умение видеть в человеке образ Творца, прозревать путь, который может его вывести из духовного плена к истинной свободе, и есть совершенно необходимейшая составляющая воспитания³. Сотворение по образу и подобию Божию предполагает сопричастность Божественному Существованию, приобщённость к Богу, а это значит, что оно предполагает благодать⁴. Признание в человеке действительности образа Божия означает и признание наличности света и добра в человеческой душе как таковой. «Как это дивно, и как велик человек, если его мера – Сын Божий воплотившийся!», – восклицает митрополит Антоний Сурожский⁵. У него же читаем: «Человек по призванию – велик, по призванию человек глубок... Вот мера человеческого величия; вот о чём нам надо знать и думать в течение всей нашей жизни». «Аскеза Православия просветлена лучами Фавора, небесной радости и красоты. Здесь нет гнушения человеком как «сосудом греха»; это аскеза преисполнения любви к лучшему из созданий Божиих и вера в его вечное предназначение» – подчеркивается в «Настольной книге священнослужителя»⁶. Святые Отцы, прежде всего, обращали внимание на царское достоинство человека среди прочих тва-

¹ Сурожский Антоний. Труды. С. 276.

² Там же. С. 337.

³ Настольная книга священнослужителя. Т. 8. С. 147.

⁴ Там же. С. 200.

⁵ Сурожский Антоний. Человек перед Богом. М., 2006. С. 161.

⁶ Настольная книга священнослужителя. Т. 8. С. 195.

рей. Человек призван к осуществлению царского достоинства, его владычеству во вселенной – по образу Всемогущего Небесного Царя. Вера в смысл жизни неразрывно связана с верой в человека как носителя этого смысла, в безусловное, царственное достоинство человека. Живое ощущение образа Божия в человеке даже грешном, в радости о мире и красоте в нём с неизбежностью приводит к утверждению «благобытия мира» и призванности человека к творчеству. Творец творит творцов. Творчество, Божественное творение идут сверху вниз. Тварный человек отвечает «снизу» творческим подвигом. В богочеловечестве человек обретает гармоническое сочетание не только кеносиса (умаления, самоуничтожения), аскезы и смирения, но и дерзновения. Подвести некоторый итог приведенным размышлениям можно прекрасными словами Антония Сурожского, поставившего достаточно неліцеприятный диагноз причинам непонимания и зачастую отторжения современным миром попыток православной педагогики повлиять на современную российскую образовательную среду. «Мы куплены дорогой ценой... Бог смотрит на человека – в перспективе его сыновства...»; «...это видение человека несовместимо с тем умаленным представлением, которое часто у нас складывается из-за ложного учения и рабского подхода к Господу. И поэтому внешний мир не может воспринять нашей проповеди: эта проповедь стала ложной, потому что никто из тех, кто сознаёт дух человеческий в самом себе, никогда не согласится, чтобы его рассматривали ниже, чем он сам знает о себе»¹.

Здесь, правда, существует опасность, которой не удалось избежать гуманистической педагогике. Опасность непомерного возвеличивания человека, представление лишь о победно шествующем прогрессе. Но церковно-педагогическое творческое решение данной проблемы должно быть связано с адекватным, а не усечённым представлением о человеке, прекрасно выраженным словами Тютчева: «...я – червь, я – царь, я – человек».

Другие причины недружественного отношения неверующих людей к христианству связаны с непониманием законов возрастания души, с не-

¹ Сурожский Антоний. Труды. М.: Практика, 2002. С. 272.

доверчивым отношением самих православных верующих людей к культуре, искусству и их роли в становлении личности. Нам импонирует взвешенное и трезвое отношение к этому вопросу священника Алексия Уминского. Его наблюдения практически и педагогически значимы. Он обращает внимание на факт псевдоимитации православного поведения: «У нас есть прекрасное наследие – Жития Святых... И мы пробуем с абсолютной точностью перенести эти образы в современные условия, пытаемся приучить детей жить по житиям. Пытаемся имитировать православие, а не жить по нему реально на том духовном уровне, на котором мы находимся»¹. Он подчеркивает, что как-то совершенно забывается, что каждый святой когда-то был ребёнком, но ребёнком, «отмеченным» Богом, на котором по рождению и до рождения лежит Божественная печать, и она не зависит от родительских притязаний. Сознательно ломать детство и заставлять подражать святому, который наиболее поразил взрослого, вряд ли оправдано. Налицо тенденция утопичности и нежизненности. Замыкание в субкультуре, хотя бы и православной, повлечет за собой в перспективе кризис Церкви, её неспособность откликаться на нужды общества. Наши дети рождаются в другом мире, в другой культурной среде, весьма далёкой от идеалов святости. Перепрыгнуть через тот негатив, что всюду и постоянно окружает нас, не по силам даже многим взрослым. Культура занимает определённое место в жизни человека, и это место строго иерархично в устроении личности. Это место можно было бы определить как некую интеллектуально-душевную сферу, некий покров души. Другими словами, культура способствует правильному духовному устроению, и, естественно, душа человека жаждет этой пищи, ищет возможность заполнить эту сферу. В переводе на педагогический язык это звучит так: произошел крен в видении человека и практических рекомендаций по воспитанию молодёжи. Основная доля практической работы связана либо с «псевдоимитацией» православной жизни, либо с «лубочно-фольклорным» направлением: конкурсами рисунков с изображением храмов и библейских сюжетов. Подобная работа необходима, особенно для маленького ребенка. Для подростка же и юноши необходима другая: просто надо показать православный мир таким, чтобы они

¹ Отцы. Матери. Дети. М., 2001. С. 235.

узнали в нём себя, нашли ответы на свои вопросы. Нужно предложить им радостное высоконравственное социальное служение¹.

Современный педагог работает в условиях совсем иных, чем в тех, в которых приходилось работать ранее. Сейчас от него требуется способность говорить языком современного человека, помогать в разрешении самых сложных проблем, которые ставит современная действительность. Отец Александр (Мень) убеждал, что «... общаясь с неверующими, мы вовсе не должны от них отходить. Нужно просто называть наши реальности на их языке»². Налицо проблема перевода. Вырабатывать умение говорить реалистическим языком, понятным для светского человека, о проблемах вечности и духа, используя ясные доводы и примеры – одна из насущных задач духовного просветительства в рамках инновационной деятельности православно-ориентированного обучения и воспитания, что и представляет инновационное поле деятельности российского педагога в настоящее время.

В связи с вступлением в действие и необходимостью реализации «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (2009) все светские образовательные учреждения обязаны руководствоваться в своей работе именно этими идеями и ценностями, которые по сути являются православными. Таким образом, православный подход действительно оказывается важнейшим педагогическим ресурсом инновационной политики в современном образовании.

¹ Сборник пленарных докладов XV Международных Рождественских образовательных чтений. М., 2007. С. 237.

² Меньевские чтения. Сергиев Посад, 2006. С. 158.

Раздел 3

ИННОВАЦИИ В ПЕДАГОГИКЕ РОССИЙСКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ И В ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ XX ВЕКА.

ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПАРАТИВИСТИКИ НА СОВРЕМЕННЫЕ ПРОЦЕССЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

ГЛАВА 10. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ ПРОГРЕССИВНОГО ТОЛКА В АМЕРИКАНСКОЙ ШКОЛЕ И СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В КОНЦЕ XIX – ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВВ.

Конец XIX – начала XX вв. считается ярким реформаторским периодом как в США, так и во многих других странах Европы и Латинской Америки. Это был период развития движения за «новую школу» демократического толка, в которой было бы покончено с авторитаризмом, где учение стало бы значимым для учащихся и имеющим смысл, так как внимание фокусировалось на интересах и нуждах ребенка. Нельзя не признать, что «прогрессивное воспитание» было лишь одним из нескольких современных ему движений за образовательную реформу в США. Каждое из этих течений пыталось адаптировать образование к запросам нации, подвергнувшейся трансформации в ходе индустриализации, урбанизации и растущей эмиграции. Поскольку американцам пришлось реагировать на все эти вызовы времени, многие надеялись, что именно школа сможет помочь нации справляться с динамическими изменениями в обществе.

Реформаторы в области педагогики по-разному расставляли акценты в реформе школы. Некоторые хотели, чтобы школа готовила квалифицированных рабочих, готовых справляться с задачами развивающегося общества, которое все больше и больше делало ставку на

высокие технологии. Именно поэтому они призывали усилить профессиональную подготовку учащихся, трудовое обучение, чтобы выпускники школ смогли успешно справляться с заказами индустриального производства. Другие концентрировали свое внимание на проблеме поликультурного воспитания, связанной с адаптацией иммигрантов из Восточной и Южной Европы. Они видели в школе огромную силу, способную объединить нацию и подготовить лояльных граждан. Оба направления считали образование формой социального контроля. Поскольку традиционные социальные институты, такие как семья и церковь, переживали кризис в ситуации динамических изменений, происходящих в обществе, они надеялись, что школа станет новой стабилизирующей силой. Третье направление реформаторов, чьи цели переклещивались с двумя другими, главным образом были сосредоточены на применении к школьному делу принципов эффективности, централизации, и бюрократизации в принятии решений, основанных на примере современного бизнеса. Они выступали за необходимость проведения тестирования и стандартизацию. Одновременно с этим они хотели избавить городские школы от безнадежно неэффективной и подержанной коррупции политики. Каждое, из этих направлений реформаторов хотело изменить школы и адаптировать их к современному обществу. Более того, каждое из них явилось частью прогрессивного движения в американской политической и социальной реформе до начала Первой мировой войны. Все реформаторы фокусировались скорее на социальных, чем индивидуальных нуждах.

*1. Джон Дьюи как основоположник
реформаторской педагогики США*

Джон Дьюи (1859–1952) во многом стал идейным вдохновителем движения за новую школу. Он и его последователи хотели совершить социальную реформу посредством школы, но их движение имело свою программу. Педагогические находки Джона Дьюи, относящиеся к периоду деятельности ученого в рамках Чикагского университета, а позднее и Колумбийского, где он получил пост профессора в Педагогическом колледже, принесли американскому реформатору широкую известность

в философских и педагогических кругах и высокое звание «учителя учителей». Это – результат огромной работы Дьюи, масштаб личности которого поражал как его современников, так и потомков. Когда в 1952 году он ушел из жизни, то газета «Нью Йорк Таймс» провозгласила конец «отца прогрессивного воспитания». Действительно, ученый призывал к радикальной трансформации школьного дела на рубеже веков XIX – XX вв.¹ Главным приоритетом для Дьюи было создание школ, в которых дети смогут найти такую воспитывающую и обучающую среду, где учащиеся смогут развить свои индивидуальные способности. Дьюи требовал кардинально изменить школьные методы, отойти от чистого запоминания и повторения к активному учению посредством опыта. Он выдвинул принципиально новую концепцию учителя – исследователя, обладающего рефлексивным мышлением, тонкого психолога и организатора различных активностей ученика. Для него образование представлялось «постоянной реконструкцией опыта», являлось центральной категорией философии образования. Триумвират Дьюи: «ребенок», «школа», «общество», дополненный категориями «рост», «демократия», «опыт», есть основа его философии образования.

Рассматривая человека, как часть природы, он считал адаптацию одним из устремлений человеческих существ и полагал, что адаптация – это цена за выживание. Индивид сталкивается с новыми ситуациями и справляется с ними, постигая новые образцы поведения. Для Дьюи учение представало как разрешение проблем. Для того, чтобы учение имело смысл, оно должно активно вовлекать учащихся в процесс познания. Ребенок приходит в школу, имея ряд важных предрасположенностей: «интереса к общению; ... к открытию вещей; к деланию вещей, ... и к художественному выражению». Дьюи называл все это «естественными ресурсами ...от развития которых зависит активный рост ребенка»² Именно такой и хотел видеть новую школу американский

¹ New York Times, June 27. 1952, New York Times "Educational Review", June 8, 1952, Section 4, p.11

² Dewey, John. School and Society (1900, rev.ed., 1915; Chicago: The University of Chicago Press, 1956), P. 47–48.

реформатор, критикуя традиционную систему образования гербартианского толка за пассивность ученика, без вопросов впитывающего предписанное содержание образования путем зубрежки и механических упражнений.

Джон Дьюи начал свою карьеру школьного реформатора в 1890 году, в один из периодов, когда на национальном уровне проблема реформы школы и педагогического образования признавались первостепенным делом. Параллельно с ним целый ряд педагогов и общинных деятелей думали в этом направлении. Многие из них разделяли идеи Дьюи: им хотелось превратить школы в учреждения, основанные на принципах гуманизма и уважения к детям, они надеялись, что дети, которые станут учащимися новых школ, став взрослыми, смогут изменить общество к лучшему и отдавали «пальму первенства» в деле реформирования школы учителю нового типа.

Движение за «прогрессивное воспитание» вызвало широкий интерес и бурные дебаты не только в США, но и во всем мире. Однако, дать ему четкое определение не так-то и просто. Не случайно Лоуренс Кремин – известный американский историк, рассматривал «прогрессивное воспитание» как очень «разношерстное» течение и не сумел дать ему определение в своем фундаментальном исследовании под названием «Трансформация школы»¹. Более того, он даже включил в лагерь прогрессивистов тех педагогов, которые призывали использовать тестирование в образовательных целях. Как считает Артур Зильверсмит², ссылаясь на материалы интервью Джозефа Баскина с Карленгтоном Уошберном (Окемосе, Мичиган, 4 февраля 1966), это утверждение некорректно, так как изучение истории прогрессивного воспитания периода после Первой мировой войны не подтверждает эту позицию. Карленгтон Уошберн, который возглавлял Ассоциацию Прогрессивного Воспитания (Progressive Education Association) считал себя единственным педагогом, одновременно принадлежавшим и к Ассоциации прогрессивного воспитания и к

¹ *Lawrence Cremin. The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876–1957. New York: Alfred A. Knopf, 1962.*

² *Zilversmit, Arthur. Changing Schools: Progressive Education Theory and Practice. Chicago: The university of Chicago Press, 1993. P. 191 (notes).*

Американской Ассоциации Педагогических Исследований (The American Educational Research Association). Автобиографические материалы Гарольда Рагга свидетельствуют о том, что сам Рагг рассматривал свой интерес к прогрессивному воспитанию, как отход от его истинной принадлежности к движению тестологов¹.

Нельзя не отметить плюралистический и, порой, противоречивый характер движения за прогрессивное воспитание. И все же, когда в 1920-1930-е годы прогрессивное воспитание достигло пика своего влияния на американскую школу, а также на мировую школьную практику. Несмотря на разнообразие позиций, педагогов-прогрессивистов объединяла четкая идейная платформа. Известный исследователь Ларри Кьюбан отмечал, что «педагоги-прогрессивисты сошлись в ответе на вопрос, какой должна быть школа, в центре которой будет ребенок. В целом, педагогические реформаторы хотели подогнать обучение и учебный план под интересы ребенка. Они стремились максимально индивидуализировать обучение, сосредоточившись на малых группах, хотели создать программы, которые обеспечивали бы детям больше свободы и творчества.... Они хотели связать школьный опыт с деятельностью вне классной комнаты. Им хотелось, чтобы дети помогали в очерчивании своей образовательной траектории².

Инновационные проекты Джона Дьюи в школьном деле представляют особый интерес для исследователей. Опыт сэттльмента Халл-Хаус Джейн Аддамс, с которым учёный был тесно связан, был очень полезен для Дьюи. Именно здесь Дьюи увидел образец того, как можно организовывать обмен мнениями и убеждениями не просто как атрибутами формальной дискуссии, что еще больше усиливает непонимание и фиксирует предрассудки, а придавая им человеческую форму и облекая их грациозно в атрибуты личной жизни. Общение в Халл-Хаусе давало ощущение коммюнитарности. Позднее в своих работах Дьюи указывал на возможность и важность рефлексивной реконструкции опыта. «Пророк» и

¹ *Harold Rugg. That Men May Understand: An American in the Long Armistice/* New York: Doubleday, Doran and Co., Inc., 1941. P.180–186

² *Larry Cuban. How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890–1980.* New York: Longman, 1984. P. 43–44.

«старейшина прогрессивизма», Джон Дьюи сумел не просто ассимилировать, но и развил далее многие идеи своей соратницы по реформаторскому движению в образовании – Джейн Аддамс. В работе «Мое педагогическое кредо» (1897) ученый писал о том, что педагогический процесс имеет две стороны – психологическую и социальную, и ни одна из них не может быть подчинена другой или игнорироваться, иначе возможны дурные последствия»¹.

Считая, что психологические и социальные стороны органически взаимосвязаны, Дьюи полагал, что задачей образования становится координация психологических и социальных факторов, результатом которой явится возможность индивида выразить себя, но таким образом, чтобы при этом он смог реализовать социальные цели.

Уже к 1894 году он имел четкое представление о своей будущей школе и решил перестать читать чистую философию, а начать преподавать ее через педагогику. Он писал: «В моем сознании все еще зреет образ школы – школы, где насущная и, в буквальном смысле конструктивная деятельность станет центром и источником всего, и в рамках которой в двух направлениях будет вестись работа: одно – это социальная сторона этой конструктивной индустрии, а второе – контакт с природой, поставляющей ей природные материалы. Я могу теоретически представить, как плотничье дело и т. д., связанное со строительством модели дома, должно стать центром социальной подготовки, с одной стороны, и научной, с другой стороны, и все – связанные воедино благодаря положительной, конкретной физической привычке видеть и работать руками. Школа – это одна из форм социальной жизни, которая абстрактна и контролируема, но напрямую связана с экспериментом, и если философия призвана быть экспериментальной наукой, то создание школы – ее отправная точка...»². В 1896 г., в возрасте 37 лет, спустя два года как Дьюи был назначен заведующим кафедрами философии, психологии и педагогики в Чикагском университете, имея уже за плечами определенный опыт преподавания на

¹ Dewey J. My Pedagogical Creed. The Collected Works of John Dewey, 1897. P. 84–95.

² John Dewey to Alice Chipman. Dewey and Children, August 25-26, 1894, John Dewey's Papers.

высшей ступени средней школы, докторскую степень по философии университета Джона Хопкинса, а также десятилетний период работы на кафедре Мичиганского университета, ученый получил пост директора экспериментальной элементарной школы в Чикаго. В 1896 году проблемы элементарной школы были в числе приоритетных в США, и вовлеченность философа в их решение вряд ли можно было считать эксцентричным занятием. Профессиональное мастерство Дьюи, огромный багаж знаний, привнесенный им в педагогику, во многом определили масштаб его эксперимента и последующих результатов.

Школа насчитывала всего шестнадцать детей, все в возрасте около 12 лет, и с ними работали всего два учителя. Это стало местной сенсацией. Обращаясь к родителям своих учеников, Дьюи выразил основную цель своей школы: путем проб, «делания», а не только обсуждения и теоретизации попытаться определить, «в каком объеме и какого содержания должен подаваться ребенку действительно необходимый ему материал из области знаний об окружающем его мире, о силах, действующих в этом мире, его историческом и социальном росте, а также как создать ребенку возможность выразить себя в разнообразии художественных форм»¹.

Той же осенью школа вновь открылась уже на новом месте. В ней было 32 ученика в возрасте от 6 до 12 лет и три учителя. Учитель истории и литературы Клара Митчел была выпускницей Чикагской Нормальной школы и преподавала в ней некоторое время. Катарина Кэмп – преподаватель по науке, закончила Мичиганский университет и была специалистом в области учебного плана по науке в Праттском институте. Другие учителя помогали в обучении плотническому делу, работе с деревом, вели музыкальные занятия и физкультуру. Причем они преподавали не в ортодоксальной манере, а применяли методы обучения, характерные для прогрессивного воспитания, или «новой школы», в рамках которых дети обучались в ходе выполнения различных задач проблемного толка. Дьюи намеревался подражать естественным образцам учения, типичным для домашнего окружения, но в обстановке школы. Школа не была ограничена школьным зданием. Дети часто покидали школьную площадку для

¹ Dewey J. *The School and Society*, Chicago, 1900. P. 118.

того, чтобы позаниматься в университетском спортзале, или «отправлялись на экскурсии в музеи, в парки, в сельскую местность, представляющую интерес с точки зрения природы и географии, или знакомились с отраслями производства в городе»¹.

В своем обращении в Педагогическом клубе 31 октября 1896 года Дьюи обозначил свою школу как «педагогический эксперимент». Все посетители школы отмечали, что, встречая их, ученый все время сетовал на то, что школе необходимо совершенно другое оборудование, приводил в пример химические и другие лаборатории, лаборатории медицинской школы университета Джона Хопкинса, так как Дьюи хотел претворить в жизнь предложение Гербарта о создании обстановки, в которой станет возможным проверить философские гипотезы относительно учения, поведения и социализации².

Как отмечал У. Лодердейл, «сам факт существования Лабораторной школы при Чикагском университете, расположенной в живописных кварталах, есть в огромной степени наследие Дьюи. Но это наследие предстает еще более значимым, так как Дьюи сумел проверить свои идеи на практике в Лабораторной школе, продемонстрировав тем самым преданность идее, веру в то, что заботы об образовании заслуживают самого серьезного университетского исследования»³.

В отличие от Уильяма Т. Харриса, суперинтендента государственных школ в Сент-Луисе в период создания школы Дьюи, представлявшего учебный предмет как набор фактов и принципов, подлежащих усвоению скорее с помощью усилия, нежели интереса, Дьюи имел свой взгляд на роль учебного предмета. Харрис делал упор на работу, а не игру. Дьюи же считал учебный предмет не только набором

¹ Mayhew and Edwards, Dewey, "The University School", and "A Pedagogical Experiment".

² John Dewey. "The University School, Report of an Address by Head Professor: John Dewey Before the Pedagogical Club, Saturday October 31, 1896," *University Record*, Vol. Y, No. 32, (Nov. 6, 1896), pp. 417-419; "A Pedagogical Experiment", *Kindergarten Magazine* VIII (June 1896), pp. 739-741.

³ William B. Lauderdale, *Progressive Education. Lessons from Three Schools*. Diamond Jubilee Series. 1981. Phi Delta Kappa Educational Foundation Bloomington, Indiana. P. 27.

фактов, но и формой живого личного опыта. Уже на следующий год после основания своей школы ученый писал: «География – это не только набор фактов и принципов, которые могут быть подвергнуты классификации сами по себе; это также способ, с помощью которого реальный индивид осмысляет и может почувствовать окружающий его мир. И вначале должно быть последнее, перед тем как прийти к первому»¹. Дьюи упрекал Харриса за то, что тот поставил телегу впереди лошади, упрекал того в том, что в своем докладе Комитету Пятнадцати он совершенно игнорировал психологическую сторону в отборе содержания образования, четко следовал предметному принципу и не ставил во главу угла идею школы. Учебного плана, ориентированного на ученика². Дьюи предложил отличать изучаемое в контексте логического целого от изучаемого в контексте психологического.

К 1902 году школа выросла до 140 учеников и имела двадцать три педагога и десять студентов – выпускников, работающих в качестве ассистентов. К этому моменту школа становится уже международной сенсацией. Она вошла в историю под названием «Школа Дьюи». Приезжающие посмотреть на нее педагоги из разных стран удивлялись, что можно «не тратить свое время на удержание естественных порывов и импульсов детей, заставляя их делать то, что им не хочется делать», а организовывать их в ходе интересной, конкретной и значимой для них деятельности, не пытаясь путем последних сил удерживать «кишащий муравейник»³.

В работе «Ребенок и учебный план», датированной 1902 годом, Дьюи писал, размышляя о роли учебных предметов в своей школе: «Нам предстоит обнаружить, что же заключено в сфере актуального опыта ребенка (или же набора элементов опыта, которые легко достижимы), что можно обозначить как географическое. Вопрос не в том,

¹ *Dewey J. The Psychological Aspect of the School Curriculum. Educational Review 13 (April), 1897. P. 353–369.*

² *Harris, W.T. Report of Subcommittee on the Correlation of Subjects in Elementary Education. In Report of the Committee of Fifteen on Elementary Education (New York: American Book Co.). P. 40–49.*

³ *Вит. по: Комаровский Б.Б. Педагогика Дьюи. Ч. 1: Философские предпосылки. Баку, 1926. С. 11.*

как (курсив Дьюи) преподавать географию ребенку, а прежде всего надо задаться вопросом , а что для ребенка значит география»¹. Другая работа ученого «Школа как социальный центр», появившаяся также в 1902 году в материалах Национальной Ассоциации Образования, явно была реакцией ученого на увиденное в сэттльменте Джейн Аддамс и представляла собой попытку осмысления усовершенствования экспериментальной школы. В ней Дьюи говорит о Халл-Хаусе как о модели новой школы, к которой следовало стремиться. Ученый защищал идею о том, что задачей школы должна стать подготовка индивида, хорошо приспособленного к динамически изменяющемуся окружению. Школа, по мнению Дьюи, должна помочь растущей личности в интерперетации интеллектуального и социального смысла деятельности, в которую он вовлечен, скомпенсировав потерю авторитета как навязанного извне. Джон Дьюи был противником навязывания ребенку фактов и истин, а также подчеркивал, что вера в эффективность лишь интеллектуального обучения уже утрачена. Он подчеркивал, что основным мотивом в организации «Музея труда» при Халл-Хаусе было стремление его организаторов дать представление молодому поколению о трудовых умениях, искусстве и историческом смысле промышленных навыков старшего поколения – способов прядения, ткачества, обработки металла, уже ушедших из арсенала промышленной системы США. «Ребенок смог оценить ему дотолем неизвестные прекрасные стороны своего отца или матери, в отношении которых у него уже наметилось некоторое отторжение. Пробудилась некая связь между историей и прошлой славой нации, что помогло укрепить и развить связь семейную» (пер. с англ. – авт. – Е.Ю.Рогачевой)².

В этой работе уже начинают оформляться основные идеи Дьюи: идея практической интересубъектности, которая заняла прочное место в его философии образования, категория «опыт», теория коммуникативного действия, идеи демократии и «роста». В этом произведении

¹ Dewey J. The Child and the Curriculum. University of Chicago Contributions to Education No.5 (Chicago University of Chicago Press), 1902.

² John Dewey. "The School As A Social Center", Proceedings of the National Education Association, 1902. P. 375.

Дьюи звучали призыв к сотрудничеству, кооперации, обозначалась необходимость осуществления непрерывного образования. «Школа должна обеспечить средства для объединения людей, их идей и верований с тем, чтобы уменьшить сопротивление друг другу и нестабильность, а также обеспечить глубокую симпатию и понимание»¹.

Школа Дьюи стала философской лабораторией, в то время как Халл-Хаус – социологической лабораторией. Дьюи хотел «... разработать в конкретной форме, а не в голове или на бумаге, «теорию единства знания»². В официальном названии школы – «Лабораторная школа», которое было дано ей Эллой Флэг Янг, отвечавшей за блок обучения в школе Дьюи, а потом ставшей суперинтендантшей всей Чикагской школьной системы, очень точно учтено намерение Дьюи. Американский исследователь Глен Смит отмечал, что многие технические приемы обучения Дьюи позаимствовал у Фрэнсиса Паркера, но именно благодаря своей жене и Элле Флэг Янг ему удалось оказать на мировое педагогическое сообщество такое огромное влияние, так как именно они ответственно и с энтузиазмом внедряли его идеи в практику Лабораторной школы³.

Динамичная экспериментальная социальная атмосфера Чикаго, а также интеграция усилий университетских преподавателей, учителей школы, родителей, Джейн Аддамс – организатора селтльмента Халл-Хаус, членов Ассоциации Изучения Ребенка во главе с директором Нормальной школы Фрэнсисом У. Паркером принесла много положительных результатов.

Дьюи не хотел делать из своей школы институт по подготовке учителей. Более того, рядом с Чикаго находилась и известная школа полковника Фрэнсиса Паркера (the Cook County Normal School), где

¹ Цит. по: “100 Years at Hull-House, edited by Mary Lynn, McCree Bryan and Alen F. Davis, Indiana University Press, 1990. P. 107.

² *John Dewey. The Theory of the Chicago Experiment, (1936) the Later Works, 1929–1953 ; ed. by Ann Boydston (Carbondale, Southern Illinois University Press, 1981–1990, vol. 11. P. 204.*

³ *Smith L. Glenn, Lives in Education People and Ideas in the Development of Teaching. Educational Studies Press, 1984, Iowa State University, p.276 (380 p).*

Дьюи читал расширенный университетский курс по психологии в рамках разработанной Паркером программы по подготовке учителей, основанной на практико-ориентированном подходе, включая даже полевую практику. В замыслы Дьюи не входило и делать из своей школы психологическую лабораторию, а также ставить эксперимент в области содержания образования, тестирования интеллекта. Он разрабатывал теорию единства знания и делания. Поэтому образование в его школе основывалось на идее о том, что знание является побочным продуктом деятельности. Именно этим объясняется интерес Дьюи к проектной деятельности в школе, но его подход всегда направлялся на соединение логики учителя с психологией учеников. То, что изучалось, должно было быть полезным, значимость была встроена в саму систему. Школа должна была стать активной жизнедеятельностью в настоящем, а не только подготовкой к будущей взрослой жизни.

Исследование показало, что Дьюи заинтересовался педагогикой еще во время своей работы в Мичиганском университете (1884-1894). Выпускник университета Вермонта, преподававший в старшей ступени средней школы, вернулся в университет, чтобы изучать философию. В университете Джона Хопкинса, где царил атмосфера творческого научного поиска, ему удалось пройти курсы Джорджа Мида, психолога Г. Стэнли Холла, только что вернувшегося из европейской лаборатории Вунда. Благодаря Стэнли Холлу Дьюи был погружен в эксперимент и занялся изучением детства. Заняв с 1889 года кресло заведующего кафедрой философии в Мичиганском университете после смерти своего любимого профессора Морриса, он уже размышлял о статусе педагогики и роли обучения¹. Во многом ему помогала и дружба с философом Джорджем Г. Мидом, в то время занимавшимся разработкой инновационных теорий, соединяющих в себе изучение психических феноменов не просто как биологических реакций, а в контексте анализа человеческой реакции на окружение. Выводы Мида относительно того, что элементы окружающей среды во взаимодействии с мышлением могут менять челове-

¹ *Dykhuizen G. John Dewey and the University of Michigan, Journal of the History of Ideas: 23,4, October-December. P. 513–514.*

ское поведение и процессы мышления, а также его размышления о «происхождении и природе «я»» побудили Дьюи заняться исследованиями познавательного процесса в педагогическом ключе. Еще в Мичигане Дьюи вошел в состав Клуба Школьных Учителей (The School Masters Club), начал выступать на школьных конференциях и в учительских институтах, даже написал две работы, касающиеся социальных функций философии, но имеющих практическое применение в системе подготовки учителя.

Педагогика Дьюи формировалась под влиянием европейской педагогической мысли. Тем не менее, Дьюи сумел занять свое собственное и очень достойное место на образовательной сцене ушедшего века благодаря своей Университетской Элементарной школе при Чикагском университете, ставшей феноменом международного порядка в движении прогрессивных школ XX века и получившей большое признание в Европе.

Дьюи признавался, что его педагогическое детище в определенной степени было связано с третьей волной европейской педагогической теории. Ученый заявлял, что его школа на протяжении своего существования стремилась «...воплотить в жизнь некоторые принципы, которые были впервые сформулированы именно Фребелем»¹.

Правда, анализ материалов архивов Лабораторной школы Дьюи при Чикагском Университете показал, что в аспекте организации школы Дьюи в большей степени опирался на опыт полковника Фрэнсиса У. Паркера, который с 1883 года осуществлял один из наиболее обещающих экспериментов в рамках движения городских чикагских школ (Cook County Normal School). На этот факт указывал в своем исследовании и голландский ученый Й.У. Бердинг², о результатах своего

¹ *Dewey, J. The School and Society (1899) /In John Dewey: The Middle Works. 1899–1924, vol. 1, edited by Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press. 1976. P. 81.*

² *Berding, J.W.A. "John Dewey, Francis Parker and American Progressive education". Tijdschrift voor Onderwijswetenschappen 21 (1991): 228–42, discussed at the First European Invitational Conference on Pragmatism and Pedagogy, Oegstgeest, The Netherlands, December, 1993.*

исследования коллега докладывал на Первой Пригласительной Европейской Конференции «Прагматизм и Образование», состоявшейся в 1993 году в Нидерландах. Существует мнение ученика Дьюи Уильяма Килпатрика о том, что если бы не было ни гербартианцев, ни Дьюи, то Паркер, если бы не одно обстоятельство, сам бы переделал американские школы. Под этим обстоятельством Килпатрик имел, видимо, в виду то, что Паркеру недоставало теоретических знаний¹.

Широкие познания в области философии и педагогики как раз и обеспечили Дьюи возможность занять место ключевой фигуры в движении по реконструкции образования в Чикаго, в других регионах своей страны, а также и за рубежом. Следует также учитывать, что педагогическое мировоззрение Дьюи в Чикагский период формировалось под влиянием многочисленных контактов с заинтересованными в реформе школы образованными родителями, филантропами и реформаторами. Ведь дети Д. Дьюи также вначале учились в школе Ф. Паркера. Пожалуй, следует разделить мнение Вестбрука о том, что благодаря всем этим связям и контактам Дьюи сумел начать и воплотить в жизнь и свой собственный эксперимент².

По утверждению А.Фрэйли, «Дьюи начал свою деятельность с переформулирования теорий, навеянных опытом Паркера» и «основал свою школу, используя методы Паркера и его последовательность в изучении предметов». Это позволило Фрэйли даже заявить, что «...Дьюи сумел реплицировать менее формально зафиксированную экспериментальную работу Паркера»³. Не вдаваясь в глубину предмета исследования Фрэйли о процессе взаимовлияния Паркера и Дьюи, однако включая его позицию в интеллектуальный фон исследования, хотелось бы также заметить, что образовательная практика Дьюи не в меньшей степени формировалась и под влиянием опыта европейских коллег. В работе «Педа-

¹ *Kilpatric, W.* (1939) Dewey's Influence on Education. In P.A.Shipp & L.E.Hahn (eds.) *The Philosophy of John Dewey*. LaSalle: Illinois, pp,452-453,

² *Westbrook, R.* John Dewey and American Democracy. Ithaca, N.Y.;: Cornell University Press,1991. P. 96.

³ *Fralely, A. E.* Schooling and Innovation: The Rhetoric and the Reality. New York: Tyler-Gibson,1981. P. 45.

гогический меморандум» (1894), хранящейся в архивах Чикагского университета, Дьюи ссылается на положительный опыт Йены в попытке соединить усилия педагогической и психологической науки в деле образования и инноваций в школьной практике, и, учитывая благоприятные условия в США, где не было жесткого контроля за деятельностью университета со стороны государства, ратует за создание экспериментальных площадок наподобие существующих в Йене¹.

Ученый внимательно читал работы европейских коллег и следил за ходом европейской образовательной реформы рубежа 19-20 веков. Архив Чикагского университета, раздел «Письма президента» хранит много любопытных материалов, касающихся переписки Дьюи с президентом университета У. Харпером, а также письма Ф. Паркера, анализ которых подтвердил, что европейский контекст был включен в поле зрения американских ученых, стремящихся реформировать школу гербартианского толка. К концу 19 века Дьюи резко критиковал существующие в США школы за низкий уровень обучения и формализм. В письме к своей жене Элис он писал: «Когда задумаешься над тысячами и тысячами молодых людей, на которых ежегодно не положительно, а в негативно разрушительном плане влияют чикагские школы, то этого становится достаточным для того, чтобы начать криками выражать свой протест на уличных углах, подобно Армии Спасения»².

Естественно, Дьюи понимал, что реформировать американскую школу возможно лишь в конструктивном диалоге со своими единомышленниками как в США, так и в Европе. Только так представлялось возможным найти оптимальный выход из существующего школьного кризиса. То, что и многие европейские педагоги-прогрессивисты XX века внимательно читали работы американского ученого, доказывает анализ переводов текстов Адольфа Ферьера, Овида Декроли и Петера Петерсона, в которых чувствуется заметное влияние философских и педагогических идей Дьюи. По-видимому, всех реформаторов начала XX века

¹ Dewey J. Pedagogy Memorandum (in President's Papers. 1889–1923) 1894, 3 p. Box 17. Folder 11. Special Collection Research Center of the University of Chicago, Regenstein Library.

² Dewey to Alice Dewey, November 1, 1894; quoted in Westbrook, R. John Dewey and American Democracy. Ithaca, N. Y. : Cornell University Press, 1991, P. 95.

объединяла заветная мысль – сделать XX век веком ребенка, но история показала, что многим их надеждам так и не удалось осуществиться.

То, что Дьюи удавалось сделать в его экспериментальной школе, кардинально изменило подход к методам обучения, активизировало учение, проблемные методы обучения, дало толчок демократизации школьной жизни не только в США, но и во многих странах мира, и, конечно, обеспечило Дьюи репутацию великого педагога.

Однако следует заметить, что Дьюи взялся за этот жизненный проект не как реформатор, он вовсе не считал себя педагогом. Ученый занялся педагогикой, как он признался в письме своей жене Элис, «главным образом, благодаря детям»¹. Дьюи очень внимательно следил за развитием своих детей. Что касается его сына – Морриса, то заботливый отец в деталях фиксировал все шаги его «роста». Этот малыш был удивительно одаренным мальчиком, и Дьюи восторженно отмечал его очень раннюю речь, и уже в 20 месяцев считал своего сына «комбинацией добродетели и чувства», «самим совершенством по отношению к миру...»². Дьюи признавался своей супруге, что он очень многому научился у своего маленького сына, который преподавал ему бесценные уроки. Моррис был первопричиной для создания собственной экспериментальной школы. Чикаго был второй причиной. Из переписки Дьюи с Элис видно, что уже через две недели после приезда в Чикаго он писал: «Чикаго – это место, которое заставляет тебя оценить предоставляемую тебе «хаосом» на каждом шагу абсолютную возможность... Это – абсолютная материя вне всяких стандартов»³.

Дьюи ассоциировал город Чикаго с лабораторией. Он предстал перед Дьюи живым учебником. Действительно, у Чикаго особый пульс и ритм, который завораживает любого приезжающего в это удивительное место на берегу красивейшего, динамично меняющего свой цвет,

¹ Цит. по Louis Menand *The Metaphysical Club*, Farrar, Straus and Giroux. John Dewey to Alice Chipman. Dewey, July 9, 1894, John Dewey's Papers, New York, 2001, P. 316.

² Ibid. P. 319.

³ John Dewey to Alice Chipman. Dewey, July 12, 1894, John Dewey's Papers in *Philosophy of John Dewey*, ed. Paul Arthur Schilpp and Lewis Edwin Hahn, 3d edition. (La Salle, Illinois: Open Court, 1989, p.24.

холодного озера Мичиган. Энергетика Чикаго фантастична. Не случайно Макс Вебер, будучи проездом в Чикаго в 1904 году, сравнивал Чикаго с человеком, у которого содрана кожа до такой степени, что видно, как функционируют все внутренности.

Дьюи гневно критиковал позднее в работе по эстетической философии «Искусство как опыт» роль музеев – символов гражданской гордости – лишь как демонстрации приобретенных промышленными ба-ронами конца 19 века художественных коллекций, чтобы подтвердить количеством собранных полотен, скульптур свое высокое положение в сфере высокой культуры. Он сравнивал коллекционера с типичным капиталистом, укрепляющим положение в экономическом мире величи-ной своей собственностью и связями¹.

Не случайно позднее, когда Дьюи уже открыл свою школу, в письме от 14 января 1897 года он ходатайствовал о предоставлении бес-платных билетов для своих учеников в залы известного Чикагского Ху-дожественного Института. Дьюи помогал Джейн Аддамс во многих ее демократических начинаниях. Уже в 1900 году Дьюи писал об образова-тельской миссии музеев в работе «Школа и общество», в его идеальной модели школы они играли важную роль как источники исследовате-льского познания. В диаграмме идеальной школы Дьюи музей помещен в центре, окруженный музыкальной комнатой и салоном искусства, а также биологической, физической и химической лабораториями, чтобы синтезировать в деятельности различные виды искусства и науки. Дьюи писал: « ... Искусство эпохи Возрождения было великим, поскольку оно выросло из жизненных ручных ремесел».

В архивных заметках Халл-Хауса значится лекция на тему «Эпиктет», прочитанная Джоном Дьюи. Римский философ-стоик Эпиктет (ок. 50 – ок. 140 н.э.) – бывший раб, получивший впоследствии свободу. «Беседы» Эпиктета, содержащие моральную проповедь, где в качестве основной темы значилась идея внутренней свободы человека, были написаны учеником древнего философа Арианом².

¹ Dewey J. Art as Experience. New York, Perigree Books, 1934. P. 9.

² Dorothea Moore , «A Day at Hull-House.» American Journal of Sociology (March 1997), pp.620-632.

Наиболее яркими исследователями школы Дьюи явились ее бывшие педагоги Катарина Кэмп Мейхью и Эн Кэмп Эдвардс. Именно ими написана книга «Школа Дьюи», где раскрывается история экспериментальной площадки ученого¹. В книге приведена хроника всех достижений школы, «детальный и обширный отчет», по словам Кремина, вплоть до 1904 года. Благодаря усилиям этих энтузиастов, глубоко заинтересованных делами своего экспериментального учреждения, многим исследователям наследия Дьюи удалось вынести четкое представление об истории школы как при Дьюи, так и после его ухода в 1904 году и отъезда в Педагогический колледж Колумбийского Университета в Нью-Йорке. В книге представлена история школы до 1936 года.

Другая фундаментальная работа американской исследовательницы Л. Тэннер «Лабораторная школа Дьюи: уроки для будущего»(1997) не была нацелена на продолжение исторической линии школы, а скорее, содержала вопрос: «Чему можно научиться у Дьюи и его экспериментального коллектива в решении все тех же вечных проблем, над которыми и сегодня педагоги ломают голову?»². Эта работа выполнена на волне открытия педагогики Дьюи заново.

Анализируя архив школы Дьюи, поражаешься тем, насколько актуальными остаются проблемы, обсуждаемые Дьюи со своими коллегами. Среди них – проблема создания школы как сообщества исследователей, важность регулярной педагогической рефлексии, идея интеграции, проектная работа и др. Школа Дьюи стала своего рода пионером в движении Чикагских лабораторных школ, которые «стали не только началом прогрессивного движения в образовании, но и руководствовались главным тезисом всей философии Дьюи – подконтроль-

¹ Mayhew, Katherine Camp & Edwards Anna Camp, *The Dewey School, the Laboratory School of the University of Chicago, 1896-1903 with introduction by John Dewey*, New York, London, D.Appleton – Century, 1936.

² *Laurel N. Tanner Dewey's Laboratory school. Lessons for Today*, forward by Philip W/Jackson, Teacher's College, Columbia University, New York and London, 1997.

ность любых аргументов относительно мира опыту этого мира, тестирование любых идей в работе перед их принятием или отвержением, в том числе методик образования»¹.

В документе под названием «План организации университетской начальной школы», датированном 10 июля, Дьюи изложил суть своей проблемы и цели школы. Считая важнейшей задачей образования «координацию психологических и социальных факторов», ученый требовал создать условия для того, чтобы ребенок мог «выразить себя», однако таким образом, чтобы реализовать общественные цели. В разделе «Социологические принципы» Дьюи отмечал, что школа – учреждение, в котором ребенок в течение определенного времени должен жить, становясь членом общинной жизни, ощущая себя участником, а также вносящим свой вклад в общее дело².

В разделе «Психологические принципы» Дьюи отмечал, что ребенок – это прежде всего действующее, само-выражающееся существо, и, как правило, знание и чувство связаны действием. Дьюи считал, что активность ребенка нельзя считать чисто психической или же чисто физической, она включает в себя мысленные образы, представления посредством движения. Более того, для Дьюи ребенок как существо социальное соответственно и социально выражен. Язык, например, будь то речь, письмо, или чтение не являются, главным образом, выражением мысли, а скорее предстают как социальное общение – коммуникация³. Дьюи требовал, чтобы школа воплощала в себе подлинную жизнь общины и концентрировала внимание на отдельном ребенке, давала ему возможность выразить свои способности, привычки и соответствовала его нуждам. Школа должна была воспроизводить жизнь для ребенка столь же насущно, сколь и его деятельность в семье.

¹ Павлова Л.Е. Исследование как кредо жизни и философии / послесл. к Джон Дьюи. Реконструкция в философии. Проблемы человека ; пер.с англ. Л. Е. Павловой. М. : Республика, 2003. С. 458.

² Dewey J. Plan of Organization of the University Primary School. Special Collections Research Center The University of Chicago Library. University President's Papers. Box30 Folder 23 (26 p)

³ Dewey J. Op cit. P. 3–4.

Как отмечает Л. Тэннер, первые два года функционирования школы Дьюи стали уроком относительно важности подвергать проверке педагогические идеи. Пришли к мнению о необходимости привлечения квалифицированных специалистов для ведения различных предметов, а также к группированию разновозрастных детей. Дьюи считал, что от того, что общение происходит среди детей разных возрастов, оно лишь выигрывает. Старшие дети учатся нести ответственность за младших. Выступая перед родителями, Дьюи пояснял: «Различными способами мы стремимся сохранить дух семьи в школе, и не стремимся развивать чувство изолированности классов и групп»¹. Дети всех возрастов в школе Дьюи посещали вокальные ансамбли, всем группам сообщались успехи учеников из других групп. Половину недельной нагрузки дети старших групп отводили на помощь младшим детям, особенно в конструировании предметов наглядности. Хотя на практике не все принципы удалось реализовать в полной мере. К 1898 году в Лабораторной школе было 11 групп в возрасте от 4 до 15 лет. Группы были пронумерованы. В Группу 1 вошли дети в возрасте 4-х лет, а в Группу 7 – дети 10-ти лет. Первоначальная идея не сработала. Может быть, как считает Л. Тэннер, это и нельзя относить к ошибкам школы Дьюи, поскольку они привели к изменению практических шагов и взглядов. Однако именно в эти годы появилось четкое представление о связи двух измерений в содержании образования, а также в разработке учебного плана, который предстал в значительной степени большей абстракцией, чем пытался его представить сам Дьюи². В то же время, надо отметить, что в школе учителя старались отталкиваться от знакомого по пути к неизвестному, детское воображение использовалось как источник. Дети любили пускать в ход свое воображение в самые обычные моменты жизни. Они мечтали в контексте представлений о мамах и папах, бабушках и друзьях, о лодках и двигателях, о романтической жизни на ферме и на ранчо, о побережье морей и океанов, о

¹ Dewey, J. *The School and Society*. First Edition. (Chicago University of Chicago Press). 1900. P. 127.

² Laurel N. Tanner *The Meaning of Curriculum in Dewey's Laboratory School (1896–1904)* // *Curriculum Studies*, 1991, vol. 23, No. 2, P.107 (101 –117).

горах, и, наконец, о таких профессиях, как профессия учителя¹. В поисках оптимальной формы организации занятий ребенка, его активностей, у Дьюи можно найти лишь идею цивилизационной темы (“civilizational theme”). В начале своей деятельности весь коллектив школы пытался найти наиболее подходящие формы организации школьной жизни. В логике критики ряда экстремистских взглядов педагогов по организации школьной жизни Дьюи уже к 1900 году узнал на практике в своей школе много нового об интересах ребенка. В серии, состоящей из девяти монографий о деятельности Лабораторной школы, Дьюи отразил свои представления об интересах ребенка. Он признавал, что детям присущи все виды интереса – хорошие и плохие, временные и постоянные. В школе Дьюи виды деятельности, осваиваемые детьми, касались отношений человека к миру, в котором он живет, пищи, которую он добывает, одежды и жилища, которые он строит для себя. Они проявлялись и в более высоких духовных устремлениях учащихся. В ходе занятий дети учились абстрагироваться. Так, например, изучая фермерское дело, шестилетние дети просто изображали, что делают люди, как они ухаживают за другими обитателями фермы. Дети семи лет уже рассматривали аспект фермерской жизни с точки зрения исторической значимости фермы в развитии человеческого общества, делали упор на эффективности фермерского хозяйства в современной социальной жизни. Дети изучали орудия и изобретения, связанные с фермерским хозяйством, как это изобретение помогало справляться с природными силами, не поддающимися управлению со стороны человека ранее.

Так, например при изучении географии, пока учащиеся Группы II лишь вскользь говорили о физических характеристиках земли в контексте моделей проживания (их собственный опыт жизни на холмах, равнинах, в лесах), дети из Группы III изучали поверхность Земли в плане соответствия местонахождения каждому виду занятий людей. Дети в своем воображении путешествовали в поисках наилучшего места. В то же время на своих картах из глины и песка, дети все время добавляли новые

¹ *Laurel N. Tanner The Meaning of Curriculum in Dewey’s Laboratory School (1896–1904).*

земли, пока наконец им не была предъявлена, по выражению Дьюи, «...типичная картина части поверхности земли, на которой в различных очертаниях горы, возвышенности, долины рек и моря связывались друг с другом и видами человеческой деятельности»¹.

Изучение архивных материалов подтвердило, что учебный план экспериментальной школы Дьюи содержал два измерения: различные виды деятельности (со стороны ребенка) и логически организованные единицы предметного содержания: химия, физика, биология, математика, история, иностранный язык, литература, музыка, физкультура (со стороны учителя)², что опровергает утверждение о том, что Дьюи полностью отошел от предметного принципа и сосредоточился на программе, состоящей целиком из проектов. Анализ учебного плана школы Дьюи и записей учителей подтвердили мысль о том, что учебный план школы Дьюи не следует считать синонимичным проектам.

В экспериментальной школе Дьюи уделял большое внимание и музыке и живописи. В Архиве Чикагского университета имеется «музыкальная коробочка» (“music box”) ученицы Ирэны Тафт – дочери коллеги Дьюи, члена факультета философии, педагогики и психологии, ставшего вице-президентом университета в период между 1923 и 1925 годами. В таких музыкальных копилках ученики школы Дьюи собирали музыкальные работы – дети сочиняли стихи и писали к ним музыку. В копилке Ирэны имеется песенка, сочиненная девочкой для Хэлоуина (Halloween) осенью 1902 года, а также «Песенка про то, как Робин Гуд спас Маленького Джона», написанная весной 1902 года. Здесь же мы находим «Пионерскую песню», датированную ноябрем 1904 года³.

¹ Dewey J. General Principles of Work, educationally considered. Elementary School Record(February): 1900, p. 23 (12-25).

² *Рогачева Е.Ю.* Педагогический эксперимент Джона Дьюи и его значение для будущих учителей // История педагогики как учебный предмет : учеб. пособие (международный опыт) ; под ред. К.И. Салимовой. М.: Роспедагентство, 1996. С. 127.

³ The Herbert Mead's Papers. Box 8, folder 8. A Music Box of Irene Tufts (Dewey School) 1902-1904, Special Collections Research Center. The University of Chicago Library.

Огромное внимание уделялось занятиям ручным трудом, имеющим непосредственное отношение к повседневной жизни учащихся: работа в мастерских – слесарное дело и обработка дерева; кулинария и работа с тканью (шитье и прядение). В этих занятиях принимали участие все: как девочки, так и мальчики. С помощью вопросов учителя и его предложений ученики как бы заново изобретали простейшие орудия для прядения шерсти; эксперимент и открытия продолжались до тех пор, пока ученик не осознавал принцип работы современного ткацкого станка. На протяжении всего периода учебы дети изучали в достаточном объеме материал по искусству, науке и истории¹.

В школе Дьюи дети изучали три этапа развития промышленности, оценивали вклад механических приспособлений для обработки сырья и превращения его в одежду. Изучая фабричное производство, они сравнивали простейшие машины с более сложными, исследовали механику и физику, делали математические расчеты. Дети развивали идеи, которые впоследствии применялись в изучении экономики, делали ее понятной для учеников. Они разбирались в химических процессах, сами готовили сырье, изучали крашение и учились отпаривать ткани. Так, по отзывам учительницы Алтеи Хармер, ведущей занятия по текстилю, детям страшно нравились все эти виды деятельности. Она приводит пример с изготовлением одеял (Novajo blankets), которые семилетние девочки мастерили дома по собственным образцам. По мнению ребенка, как отмечала учительница, процесс представлял для него «прежде всего как изготовление вещей с помощью плетения и т. д.; он как бы был занят делом того, что было созвучным его чувству, восприятию, воображению, суждению, и ручному умению, становился включенным в деятельность, представляющую для него интерес»².

В ходе своего «педагогического эксперимента» Дьюи подтвердил ряд своих предварительных предположений. Например, что касается стадий развития ребенка, он обозначил три из них. Первая – от 4 до 8 характеризовалась моторной активностью и требовала прямой связи между

¹ *Boyd W., Ring E.J., eds. The History of Western Education, London, 1975. P. 402.*

² *Hammer A. Textile Industries. Elementary School record (April) : 1900. P. 71–81.*

идеей и действием. Предметное содержание на этой ступени не должно было выстраиваться в виде уроков, а осваивалось в ходе различного рода конструктивных активностей. На второй стадии – от 8 до 11-12 лет, когда пытливый ум ребенка ищет ответа на многие вопросы, старается искать объяснение многим фактам и идеям, деятельность ученика должна становиться скорее исследовательской, нежели ориентированной лишь на конечный продукт деятельности. Ребенок уже тянется к книгам в поисках интеллектуальной пищи. Именно изучение различных профессий и научных изобретений человека заставляет, по мнению Дьюи, использовать чтение, письмо и математику. Ученый обосновывал, что на третьей стадии ребенок уже готов выполнять задачи средней школы. К 13 годам, как он считал, ребенок уже может специализироваться с целью реализации своих технических и интеллектуальных возможностей, как в определенных научных областях, так и в искусстве¹.

Однако, как признавался сам Дьюи, создание учебного плана, выходящего на два измерения – логическое и психологическое, стало очень сложным делом. Годы спустя, уже в 1936 году, осмысляя свой опыт в экспериментальной школе, ученый писал: «Решение этой проблемы чрезвычайно трудное дело; нам не удалось его найти и, наверное, во всей полноте своей этого достигнуть невозможно»².

Есть мнение, что Дьюи скромно недооценил вклад своей экспериментальной школы в решение столь важной для педагогической науки проблемы. Это было столь же плохо, сколь если бы он переоценил этот вклад. Поскольку, как считал сам Дьюи, учебный план, содержащий два измерения, всегда находится в процессе делания, выступает как нечто открытое, он никогда не может предстать как нечто окончательно завершенное. Дьюи удалось сконструировать учебный план достаточно высокого качества. Ученый явно недооценил значение своей

¹ Dewey, J. Psychology of the Elementary Curriculum. Elementary School Record (December), 1900. P. 232.

² Dewey, J. The Theory of the Chicago Experiment. In K.C. Mayhew and A. C. Edwards, The Dewey School (New York : D. Appleton-Century Company). P. 469.

экспериментальной школы¹. Результаты исследования записей учителей школы Дьюи, фотографий его классной комнаты, снимков, отражающих виды занятий учеников, изучение многочисленных работ студентов – явное подтверждение как высокой оценки Л. Тэннера, так и аргументы для собственных выводов.

2. Подготовка учителя в педагогической системе Дж. Дьюи

Огромной заслугой Дьюи является то, что он на рубеже XIX – XX веков сумел продумать модель организации непрерывной системы педагогического образования принципиально нового типа. Для этого пришлось кардинально изменить существующую традиционную модель, которая не могла подготовить учителя-исследователя. Система педагогического образования США во второй половине XX века представляла довольно пеструю картину. Вплоть до 80-х годов XIX века учителей готовили нормальные школы трех типов – государственные (state normal schools), городские (city training schools) и частные (private normal schools). В нормальных школах всех трех типов, главным образом преобладал академический вариант программы. Педагогическая школа не удовлетворяла растущим запросам американского общества ни в количественном, ни в качественном аспектах. Открытые в США позднее, чем в России и Германии, но почти одновременно с Англией первые специальные учебные заведения – нормальные школы – обеспечивали чрезвычайно примитивную профессиональную подготовку учителя, сводившуюся к изучению материала элементарной школы и методике его преподавания. Хотя постепенно уровень образования в системе нормальных школ начал повышаться, до XX века они по-прежнему оставались средними учебными заведениями. Давая будущему учителю «чистые основы» и методику, они не обеспечивали должной психолого-педагогической подготовки, в них не уделялось внимания изучению психологии ребенка. Пронизанная идеями И. Гербарта и его последователей, педагогическая школа США отличалась пассивностью методов обучения.

¹ L.N.Tanner Dewey's Laboratory School. P. 113.

Нормальные школы конца XIX века давали разнообразные степени своим выпускникам: Бакалавр дидактики, Бакалавр научной дидактики, Директор педагогики (Principal of Pedagogics), Магистр наук и профессиональный учитель (Master of Arts and Professional Teacher) и т. д. Хотя нормальные школы конца XIX века и считали своей задачей иметь школу-модель (model school), практическую школу (practical school), тренировочную школу (training school) – именно под такими названиями фигурировало это заведение в тот период, вплоть до 1895 года далеко не все нормальные школы обеспечивали организацию педагогической практики. По данным М. Холмса на 1906 год, три из девяноста трех нормальных школ не обеспечивали студентам педагогической практики¹.

Городские нормальные школы, например, в Сэн-Луисе, Сэн-Франциско, учрежденные в 1857 году, а также чуть позднее в Бостоне (1852), Нью-Йорке, Бруклине, Чикаго, Нью-Орлеане обеспечивали чуть большую подготовку, чем пятый год средней школы. Она состояла, главным образом, из курсов по педагогике, курса «Наблюдение» (“Observation”) и педагогической практики. Вплоть до начала XX века в США господствовал академический вариант нормальной школы, согласно которому поступившие, в основном, совершенствовали знания по предметам программы элементарной и средней школы. Лишь мизерную часть курса обучения составляли предметы профессионально-педагогической подготовки. Курс «Принципы обучения» предполагал самостоятельное прочтение трактата «Теория и практика обучения» Пейджа с комментариями педагога, анализирующего свой опыт и предлагающего решение тех или иных проблем, Кроме того изучался курс «История педагогики», представленный в виде обзора образования в Европе и очень мало касающийся местных условий. Эти курсы подвергались критике со стороны колледжей и университетов. Следующая за ними «Педагогическая практика» являлась не только отличительной чертой, дифференцирующей нормальные школы от академий, но и определяла подготовленность кандидата к преподаванию. До XX века этому компоненту уделялось очень мало внимания.

¹ Mead A.R. Supervised Student Teaching Basic Principles. Richmond: Johnson publishing Company, 1930. P. 66.

Лишь две школы выделялись из школ этого типа: школа в Нью-Йорке, где курс обучения охватывал два года вместо обычного одного, а также знаменитая школа в Чикаго, президентом которой был Фрэнсис Паркер¹. В начале XX века в США предпринимались попытки создать педагогические отделения, или ввести курсы чисто профессиональной направленности с целью подготовки учителей средней школы. В этом немалая заслуга американского педагога и психолога С. Холла (1846-1934). Первым педагогическим университетским отделением в США стало отделение при университете Айова, основанное в 1893 году². Если в 1884 году подобных отделений было всего шесть, то к 1902 году их насчитывалось уже 247³.

Программы профессиональной подготовки учителя в рамках педагогических отделений были крайне дифференцированными. Профессиональные курсы, предлагаемые в университетах к началу XX века, можно было классифицировать по четырем основным направлениям: 1) философские; 2) исторические; 3) курсы по организации и руководству; 4) курсы по частной методике. В рамках первого выделялись курсы по «Основам педагогики» («Educational Foundations»); «Философии воспитания» («The Philosophy of Education»), «Принципам обучения»; «Общей педагогике» («General Pedagogy»); «Теории воспитания»; «Целям воспитания»; «Педагогической этике». Второе направление было представлено помимо курса «Общей педагогики» еще и курсами «Истории педагогики» (на материале отдельных стран, таких как Греция, Рим, Германия и Англия и классиков воспитания); «Развитие американской школьной системы»; сравнительным курсом, связанным с анализом различных национальных систем⁴. Следует отметить, что в организации теоретических курсов не было единства. Под названием «Методика» предлагались самые разные курсы, главным образом повторявшие программу средней школы. Каждый предмет учебного плана средней школы изучался в ряде

¹ *Dexter E.C.* A History of Education in the United States. New York: Macmillan Co., 1904. P. 385.

² *Forest F.* Fifty Years of Education in the University of Iowa. University Of Iowa Extension Bulletin. Oct. 1923. P.14.

³ *Dexter E.C.* Op cit. P. 386–387.

⁴ Op cit.

университетов, причем курсы читались преподавателями, связанными с академическими отделениями колледжей. Помимо перечисленных курсов в рамках педагогических отделений читались курсы по школьной гигиене, педагогической психологии, педагогике, хотя это брали на себя представители отделения психологии. Состав, содержание и организация курсов в университетах и колледжах отличались, так как различались их целевые установки.

Дьюи критиковал традиционную систему подготовки учителя, он хотел преодолеть догматический склад учителя и формировать рефлексивную культуру педагога, в то время как традиционная система подготовки учителя выпускала учителя- предметника. Время требовало не только непревзойденного мастера своего дела, прекрасно владеющего педагогическим и психологическим знаниями, но и личности, пронизанной глубоким стремлением к общественному прогрессу. Дьюи, а также другие педагоги-прогрессивисты (Ч. Эллиот, Д. Рассел) выступали за создание независимой педагогической университетской школы.

Период конца XIX вплоть до начала 1930-х годов стал свидетелем появления государственных педагогических колледжей и педагогических университетских отделений, которые сыграли важную роль в распространении идей прагматического направления профессиональной подготовки учителя. Школа полковника Паркера (the Cook County Normal School) привлекла к началу XX века внимание Дьюи. Он читал там расширенный университетский курс по психологии в рамках разработанной Паркером программы по подготовке учителей. Она была составлена в логике практико-ориентированного подхода, включала даже опытную исследовательскую практику («field work»). Для Дьюи, который разрабатывал в своей Экспериментальной школе при Чикагском университете теорию единства знания и делания, опыт Паркера был очень важным. Он считал, что образование в школе должно основываться на идее о том, что знание является побочным продуктом деятельности. Именно этим объясняется интерес Дьюи к школе Паркера. Не случайно позднее Дьюи внимательно изучал «метод проектов» своего ученика У. Килпатрика, конструктивно критиковал его за недостаток внима-

ния к роли учителя в проектной методике. Дьюи всегда ратовал за соединение логики учителя с психологией учеников, как в проектной деятельности, так и на занятиях по предмету. То, что изучалось, должно было быть полезным, значимость была встроена в саму систему. Школа предстала как активная жизнедеятельность в настоящем, а не только как подготовка к будущему.

Дьюи стремился интегрировать усилия университетской кафедры педагогики в Чикагском университете, экспериментальной Лабораторной школы, а также школы Ф. Паркера по подготовке учителей с целью создания площадки для непрерывного педагогического образования. Он делал акцент на «лабораторный подход» к организации практики, пытался заменить традиционную модель «ученичества».

Усиление роли кафедры педагогики в университете, разработка и организация авторских курсов по развитию рефлексивного мышления, роль историко-педагогического знания в компаративном ключе в педагогическом образовании – вот лишь некоторые из актуальных и на сегодня вопросов, которые отражают хранящиеся в архиве Чикагского университета в разделе «Письма президента» материалы («План организации университетской начальной школы», «План организации работы полностью оснащенной кафедры педагогики» (1897), статья о статусе педагогики как университетской дисциплины и другие редкие документы)¹.

В «Педагогическом меморандуме» Дьюи резко критиковал состояние в области педагогики в США конца XIX века за то, что эта наука была отделена от педагогической психологии и социальной этики. Он считал, что этика и психология должны стать для педагогики тем же, чем является изучение научных принципов для работы в лаборатории. Ученый правомерно утверждал, что от существующего разрыва между этими дисциплинами страдают и они сами².

Немалую роль в становлении прагматического направления профессиональной подготовки учителя играла также деятельность Д.

¹ University President's Papers. Box 30. The University of Chicago Special Collection, Regenstein Library.

² Pedagogy Memorandum, December 1893 University President's Papers (1889–1923) Box 17, Folder 11 (3 pages)

Дьюи в рамках Американской Ассоциации университетских профессоров, где он был основателем (1915) и первым президентом.

К началу XX в. педагогическая платформа прагматистов становится доминирующей в системе подготовки учителя американской школы. Представители новой «философии образования» видели в педагогическом колледже заведение, способное обеспечить будущему учителю достаточную интеллектуальную подготовку, тренировку воли, формирование характера, свободу от сомнений и уважение к мнению других. Предполагалось перенести акцент от предметного содержания на развитие логических способностей студента, сделать курс обучения своего рода орудием, надежным и гибким инструментом в достижении поставленной цели – подготовить педагога-мастера, тонкого психолога. Д. Дьюи писал, что «курс обучения должен развивать мышление, способствовать формированию гибкого мышления в работе с новым материалом»¹. По мнению Д. Дьюи, академический вариант нормальной школы совершенно не отвечал новому социальному заказу. Он считал, что студент должен усвоить, что «знание – что-то большее, чем пассивно воспринятая информация, это есть что-то; и оно способно делать что-то»².

Выдвинув лозунг «обучение посредством делания», педагоги-прагматисты сосредоточивали основное внимание в профессиональной подготовке учителя на практическом аспекте. По мнению педагогов-прагматистов, в процессе профессиональной подготовки будущие учителя должны были усвоить содержание предмета с точки зрения его педагогического значения и использования, или, что Д. Дьюи считал аналогичным, усвоить педагогические принципы применительно к предметному содержанию, которое будет одновременно как материалом для обучения, так и основой дисциплины и контроля. Дьюи полагал, что эти два аспекта строго взаимосвязаны и требовал уделять им большое внимание в процессе подготовки учителя.

В работе «Отношение теории к практике в образовании» Дьюи говорит о том, что подлинно профессиональная подготовка учителя

¹ Dewey J. College Course: What Should I Expect from it? // The Early Works. London, 1967. Vol.3 (1882–1898). P. 53.

² Ibid. P. 54.

должна быть организована так, чтобы студенты получили достаточное количество практического обучения. Но лидер прагматизма совсем по-иному представлял организацию педагогической практики. При традиционном подходе она проводилась с целью обеспечить студентам необходимые условия для скорейшего приобретения профессиональных навыков, преподавания и классного руководства, а также педагогических умений («ученичество»). Согласно Дьюи, практика – инструмент, способствующий превращению теоретического обучения, знания содержания и принципов преподавания в поистине действенное и живое целое (лабораторный подход)¹. Именно тогда, когда практика будет рассматриваться в рамках «лабораторного» подхода, во главе угла окажутся интеллектуальные реакции, которые она вызывает, обеспечивая студентам лучшее понимание педагогической значимости содержания предмета, которым они овладевают, а также педагогики, философии воспитания и истории педагогики.

Д. Дьюи правомерно отмечал, что в зависимости от того, какой подход в организации практики (лабораторный или ученический) берется за основу, будет отличаться как сама концепция практики, так и реальная организация практической работы в педагогическом вузе. Отличие будет выражаться и в количестве времени, отведенном на практическую работу, и в моменте введения практической работы, и в методах ее проведения, и в методах руководства практикой и т. д.² Дьюи предлагал четыре фазы в организации педагогической практики: 1. Наблюдение за работой опытных педагогов (Дьюи требовал использовать эту фазу для получения студентами материала для психологического наблюдения и рефлексии, а также понимания концепции школьной системы в целом). 2. Активное включение студентов-практикантов в жизнь ребят и работу школы в роли помощников классного учителя. (Студенты еще не ведут уроки. Цель этой фазы – наблюдение за техническими моментами в организации процесса обучения и классного руководства). 3. Студенты по-

¹ *Dewey J. The Relation of Theory to Practice in Education // The Middle Works. London, 1977. Vol. 3. P. 250.*

² *Ibid.*

могают учителю в выборе и организации предметного содержания, пытаются продумывать альтернативные варианты проведения урока. 4. Активная практика. (Студенты-практиканты имеют достаточную подготовку, чтобы получать максимальную свободу в разработке и ведении урока). Непременным условием считалось критическое обсуждение каждого урока.

Согласно Дьюи, цель практической работы в колледже – скорее сделать студента мыслящим и творческим, чем обеспечить ему скорейшее овладение педагогическими умениями и навыками. Они требовали тесно связывать практическую подготовку с теоретической. Считая, что одной из главных задач практической подготовки является обеспечение учителю достаточного уровня психологической интуиции, они уже на первой фазе педагогической практики («наблюдение») усматривали возможность успешного перехода в педагогическую психологию. В этом случае период пассивной практики («наблюдение») организовывался скорее с «психологической» точки зрения, нежели с чисто практической (посмотреть, как взаимодействуют учитель и ученик, «как один ум отвечает другому»). Это, безусловно, совершенно отличалось от цели, преследуемой при традиционном подходе – посмотреть как опытный учитель добивается хороших результатов при введении или усвоении того или иного материала.

По мнению Д. Дьюи только «лабораторный» подход к организации практической работы будущих учителей мог дать возможность в дальнейшем грамотно анализировать технические моменты процесса обучения, разглядеть методы и приемы опытного учителя на уроке. Д. Дьюи верно заметил, что только при таком подходе студенты смогут в дальнейшем «тренировать практические приемы, являющиеся важным элементом любого опытного учителя и их психологические эквиваленты, т.е. не просто уяснить, что те или иные приемы работают, а знать, как и почему они работают¹. При «лабораторном» подходе студенты смогут в дальнейшем самостоятельно оценивать и критически использовать те или иные приемы. Лишь отталкиваясь от личного опыта умственного «роста» и затем переходя к фактам, связанным с опытом других, студент сможет в

¹ Dewey J. The Relation of Theory to Practice in Education. P. 261.

дальнейшем реально влиять на познавательные усилия своих учеников. Задачей нормальных школ и колледжей становилось подавать содержание учебного предмета так, чтобы студент видел и понимал, что оно воплощает в себе умственные операции. Студент должен уяснить, что определенные научные методы и классификации воплощены и могут быть проиллюстрированы в конкретной форме. Дьюи призывал к устранению разрыва между содержанием и методом в процессе профессиональной подготовки учителя.

Д. Дьюи полагал, что было бы целесообразно тесно связать учебный план элементарной и средней школы, где проходила педагогическая практика студентов, с содержанием предметов, преподаваемых в профессиональных учительских заведениях. Таким образом, в свете идей прагматического направления профессиональной подготовки учителя практическая подготовка становится основным звеном, утверждается «лабораторный» подход в организации педагогической практики.

Под «профессиональным знанием» Д. Дьюи понимал необходимость для учителя знать как можно больше о ребенке, процессе учения и его механизмах (психологическая психология и педология), о прошлом и настоящем практики преподавания как в стране, так и за рубежом (история педагогики и сравнительная педагогика), об организации школьного дела, об отношениях школы к учителю, учащемуся и обществу. Надо отметить, что выделяя в образовании учителя четыре компонента (общая культура, специальная подготовка, профессиональные знания и техническое мастерство), Д. Дьюи делал основной упор на двух последних.

Под влиянием прагматизма совершенно изменились подходы к организации теоретических курсов в системе профессионально-педагогической подготовки учителя. Дьюи подчеркивал, что профессиональная подготовка не должна концентрироваться на предметном содержании, в чисто информационном плане. Он требовал такого ее содержания, чтобы оно удовлетворяло запросам учителя средней школы, а главное, запросам ученика средней школы. Именно поэтому, техническое мастерство учителя становится важным аспектом его подготовки. Д. Дьюи говорил, что существует понятие *педагогическая техника*, точно так же, как суще-

ствуует понятие *техника игры на фортепиано*¹. Он считал, что преподавание – искусство, а истинный учитель – артист, причем право самого учителя считаться артистом измеряется его умением воспитать настроение артиста в том, с кем он занимается².

Дьюи был уверен, что наиболее эффективное обучение этике можно обеспечить только тогда, когда школа станет влияющей моральной средой, жизненным социальным центром. Он говорил, что «этике и социологии надо обучать одновременно. Нужно поставить практическую этику на научный фундамент»³. Под нравственным воспитанием подразумевались те нравственные идеи, которые могут стать деятельными мотивами поведения. От педагогического колледжа требовалось, чтобы будущему учителю обеспечивали среду, формирующую его характер, так как именно от этого зависит его твердый моральный фундамент. Дьюи обращал большое внимание на то, чтобы учитель формировал у учащихся вкус к чтению, и поэтому считал, что библиотечное дело как специальный курс будет полезен для учителя. Знание запросов подростков и умелое развитие их интересов, симпатий, антипатий также считалось важным в подготовке учителя.

Прекрасно знавший работы Канта, Дьюи был согласен с мнением учёного о том, что «теория без истории пуста...». Труды Дьюи – яркая демонстрация уважение к историческому знанию. Достаточно взять, к примеру, его работу «Демократия и образование». Любые проблемы, обсуждаемые Дьюи, всегда включены в широкий историко-культурный контекст. Историко-педагогическое знание, по мнению учёного, должно было занимать важное место и в профессиональной подготовке учителя. В фото-файлах архива Чикагского университета имеется фрагмент методической разработки Дьюи для работы над темой «Современная немецкая

¹ Dewey J. The Relation of Theory to Practice in Education. P. 254.

² Дьюи Д. Введение в философию воспитания / пред. С.Т. Шацкого. М., 1921. С. 195.

³ Report of the Committee of Seventeen on the Professional Preparation of High School Teachers to the Department of Second Education of the National Education Association. Chicago, 1907. P. 535.

педагогика», («Modern German Pedagogy»)¹, датированной 17 февраля 1897 года, в которой содержатся его указания для студентов. Дьюи требовал, чтобы студенты везде, где возможно, опирались на оригинальные тексты немецких авторов. Так, к примеру, в инструкции к изучению Эпохи Возрождения Дьюи выдвигает в качестве необходимых требований следующие: во-первых, важные события из жизни того или иного автора должны осмысляться с точки зрения того, какое влияние они оказали на создание их педагогической теории и практики; во-вторых, студенты должны были чётко выделить вклад того или иного автора в развитие педагогики; в третьих, осмысление каждой персоналии должно идти согласно предлагаемой Дьюи схеме. Это было продемонстрировано на примере изучения швейцарского педагога И.Г. Песталоцци. Материал должен базироваться на трудах Песталоцци «Метод», «Как Гертруда учит своих детей». Дьюи предлагал остановиться на следующих моментах: 1) Основные события жизни педагога; 2) Метод; 3) Цель; 4) Подходы к содержанию образования, психологические основы, критика: а) Развитие («Development»); б) Применение («Application»); в) Сравнение позиций автора с современными педагогическими воззрениями («Comparison with present views»); г) Критика («Criticism»); 5) Соответствие психологических установок Песталоцци современным взглядам в контексте психологии и биологии («Correspondence of Pestalozzi's psychology with modern psychology and biologic view»); 6) Теория знания и чувственного восприятия («Theory of knowledge and sense perception»); 7) Физическое образование («Physical education»); 8) Моральное воспитание («Moral Education»); Единство плана («Unity of plan»); В чём слабость деятельности автора в контексте систематического завершения («Where does his work fail in systematic completion»); в четвертых, изучение персоналий и историко-педагогического материала должно быть подчинено принципу группирования их по педагогическим школам, имеющим особые характеристики, а именно Гуманисты, Реформаторы, Филантрописты, Реалисты и т. д.

¹ *Dewey J. Work of Class in Modern German Pedagogy // University President's papers. The University of Chicago Special Collection, Regenstein Library, Box 30, folder 23.*

Дьюи требовал, чтобы студенты регулярно в ходе освоения той или иной темы писали специальные эссе. Они зачитывали их перед выпускным экзаменом. История развития школ обсуждалась в контексте современных взглядов на: 1.Содержание образования; 2.Общепринятые принципы; 3.Метод и средства; 4.Теорию знания; 5.Интерес: а) Элементы; б) Отношение к игре; 6.Отношение педагогической мысли к существовавшей в то время философии (Relation of pedagogic thought to philosophy of the period); 7. Прикладную психологию – её историческое развитие и признанный статус по отношению к педагогике («Related psychology – its historical development and present recognized value to Pedagogy»); 8. Развитие этических стандартов: а) Управление («Government»), б) Дисциплина («Discipline»), в) Свобода («Freedom»).

Исследование архивных материалов библиотеки Регенштайн в Чикагском университете показало, что в разделе тематического плана курса по истории педагогики Дьюи наряду с историей уже сформировавшихся образовательных систем (Китайской, Римской, Греческой и др.) предлагал будущим учителям изучать развитие современной школьной системы и, кроме того, историю развития содержания образования. Причём оно было неким историческим введением к разделу педагогическая психология. В психолого-педагогическом блоке много внимания уделялось разделу «История теоретических дискуссий по педагогическим проблемам», а также темам «История педагогической доктрины», «Теоретические аспекты педагогической психологии», «Проблемы школоведения».

Нельзя не признать, что благодаря вниманию Дьюи и других педагогов-прагматистов к психологическому аспекту профессиональной подготовки учителя в системе педагогического образования стали пользоваться большой популярностью различные психологические курсы. К ним можно отнести курсы педологии, касающиеся младенчества и детства, а также подросткового возраста, содержанием которых стали результаты экспериментальной работы Стэнли Холла в университете Кларка. К 20-м годам XX столетия эти курсы пользовались особой популярностью. Академическая наука психология была поставлена на службу практике. Американцы сделали все возможное, чтобы

учитель был вооружен таким знанием по психологии, которое максимально бы «работало» на нужды учителя.

В начале XX века существенно изменился курс философии образования, целью которого было дать студентам понимание методологических основ педагогики, ознакомить их с различными педагогическими теориями, методами и системами, базирующимися на них. Прагматизм становится лидирующей философской системой. В ключе прагматической педагогики стали рассматриваться процесс образования, содержание образования, методы обучения. Студенты осваивали основы прагматической теории, ее тезис о том, что «поскольку воспитание может только развить скрытые возможности, универсальным фактором в образовании может служить только интерес, стремление к самовыражению или самореализации, что является аккомпанементом развития»¹.

Курс дидактики, фигурировавший в конце XIX века под названием «общий метод», основывался на формальных ступенях обучения Гербарта. В начале XX века он совершенно потерял свои позиции. Акцент начинает делаться на обучение через «проблемы» (Д. Дьюи) и «проекты» (У. Килпатрик). Схема решения проблемы, предложенная Дьюи: восприятие проблемы, ее анализ, выдвижение гипотезы, ее проверка, формулировка окончательных выводов, становится основой для учителя нового типа. Курс «Общий метод» изменяет свое название на «Принципы обучения».

Основным критерием в выборе методов обучения становится способность метода активировать процесс обучения. Развивающий метод должен стимулировать догадку, научить подвергать критическому анализу и экспериментальной проверки напрашивающийся ответ ученика. По мнению Дьюи развитие получает свое завершение в дискуссии и критическом разборе. Не случайно, именно метод дискуссии, открытый форум, свободное обсуждение (open discussion) становятся довольно популярными в 1920-е годы.

¹ *Holmes M. G. Relation of Theory to Practice in Education // Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education. Chicago: University of Chicago Press, 1903. P. 41.*

Большая заслуга Д. Дьюи в том, что он разработал методику организации проблемной лекции. Он считал, что материал должен доставляться как стимул, а не с догматической окончательностью. «Если учитель или книга напикивают учеников фактами, которые с небольшим усилием они (ученики) могли бы открыть путем прямого исследования, то они насиляют умственную целостность, воспитывая духовное рабство»¹. Проблемная лекция по методике Уильяма Килпатрика предполагала 30 минут развития темы лекции самим профессором, который формулировал каждое положение, выясненное в процессе, четко и в тезисной форме записывал эти положения на доске. Во время этой части лекции профессор постоянно обращался к аудитории. В оставшиеся 20 минут лекции предполагалась активизация студентов, ответы на их вопросы, стремление иллюстрировать сказанное участниками дискуссии живыми примерами из жизни. Вопросы, которые не были рассмотрены в процессе лекции, подавались в письменном виде и рассматривались на следующей лекции. Иногда практиковалась следующая методика: 3 студентами подавались письменные сообщения в виде тезисов, на основе которых развивалась дискуссия. Профессор играл ведущую роль в дискуссии, задавал вопросы, направлял ее, затем шло углубление дискуссии, подытоживание высказанных точек зрения. Как правило, дискуссия заканчивалась короткой лекцией-резюме².

Хотя Дьюи не был столь ярким лектором, как его ученик Килпатрик, так как он имел очень тихий голос и не столь яркую внешность, тем не менее, многие студенты считали его лекции блестящими. Они признавали, что «слушать Дьюи в течение часа все равно что упражняться в человеческом мышлении». Дьюи служил демонстрацией своего метода, так как всегда доказывал способность абстрактной теории решать сложные и конкретные проблемы³.

К основным изменениям в системе подготовки учителя XX века под влиянием прогрессивных установок можно отнести следующие:

¹ Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. М. 1919. С. 177.

² Ильин Н.Н. Учительский колледж Колумбийского университета в Нью-Йорке // Научный работник. 1929. № 1. С. 87.

³ Larrabee H. A. John Dewey as a Teacher // J. Dewey: Master Educator. New York. 1959. P. 55.

расширение учебных планов за счет введения большого числа элективных курсов; появление множества дифференцированных программ; практическая школа становится центром подготовки учителя, учебные заведения применяют «лабораторный подход» Дж. Дьюи, «учение посредством делания» (“learning by doing”); важным элементом профессиональной подготовки учителя является обучение студентов внеклассной деятельности (*extra-curriculum education*).

В это время особенно настоятельно звучит мысль о том, что учителя должны стать активными членами общества, иметь свой критический взгляд на события, происходящие в мире и стране. Только тогда они смогут компетентно воспитывать молодое поколение. Курсы «современная цивилизация», «современные проблемы», «история цивилизации», «социальная экономическая организация», «понимание искусства», «понимание музыки» и т. д. значительно расширили профессиональный кругозор учителя¹. В системе профессиональной подготовки учителя появляется множество психолого-педагогических курсов. В основу подбора профессиональных дисциплин был положен принцип интереса, а также индивидуальный подход к обучению. В начале XX века «ничто не могло удержать педагогические колледжи... от исторической стези прагматизма»². После ухода в 1904 году из Чикагского университета и отъезда в Педагогический колледж Колумбийского Университета в Нью-Йорке Дьюи вместе с У. Килпатриком разрабатывали проблемы создания школы как сообщества исследователей, уделяли внимание регулярной педагогической рефлексии, идее интеграции, проектной работе, отработывали формы проведения летних школ для практикующих учителей и др. Это, безусловно, положительно изменило систему подготовки учителя. Педагогический колледж при Колумбийском университете, где плодотворно разворачивалась деятельность Д. Дьюи, становится образцом реформистской философии и практики. Под рубрикой «теория и практика обучения» насчитывалось 23 курса по общей дидактике и методике главных предметов начальной и средней школы.

¹ Ibid. P. 156.

² *Harper Ch.A.* A Century of Public Teacher Education. Washington, 1939. P. 154.

Основанный в 1888 году как один из факультетов Колумбийского университета, к началу XX века Педагогический колледж становится педагогическим учебным заведением самого высокого профессионального уровня, всемирно известным центром педагогики. Поистине «ослепительная коллекция светил» собралась в этом учебном заведении. Достаточно назвать Поля Монро – известного энциклопедиста истории педагогики, чьи исследования открыли путь истории образования США; Эдварда Торндайка, экспериментальная работа которого доминировала не только в области педагогической психологии, но и в других сферах; Джона Дьюи и Уильяма Килпатрика, сумевших значительно продвинуться в области разработки теории и практики проблемного обучения; Фрэнка МакМэри, разработавшего новый подход к учебному плану и преподаванию на основе функциональной психологии, П. Смит-Хилл – ученицы Ф. Паркера, Дж. Дьюи и С. Холла, развернувшей борьбу против формализма в системе дошкольного воспитания¹. Эти люди обеспечили образование целому поколению студентов, которые позднее заняли ключевые позиции не только в США, но и во многих странах мира.

Важно было то, что в распоряжении колледжа имелась школа Горацио Манна, содержащая все ступени, начиная с детского сада и кончая высшей ступенью средней школы, одновременно служившей площадкой для научного наблюдения. Здесь же находилась прекрасно оборудованная начальная школа Спейера, используемая как базовая. Колледж предлагал 4-х летний курс обучения с правом получения степени бакалавра, а также различные дифференцированные программы. В 1902 году отечественный исследователь П. Г. Мижухев высоко оценил это заведение, признав, что в мире нет подобного учреждения, где было бы предоставлено больше удобств и средств для теоретического и практического изучения вопросов воспитания со всех возможных сторон². Стремясь идти в ногу с жизнью, американская система подготовки учителя стремилась удовлетворить школьный заказ специалистами самого различного профиля –

¹ *Cremin L.A.* The Transformation of the School. Progressivism in American Education (1876–1957). N.Y. 1964. P. 172–173.

² *Мижухев П. Г.* Школа и общество в Америке. Спб., 1902. С. 89.

преподавателями ручного труда, коммерческих предметов, педагогами дошкольных учреждений, учителями всех предметов школьного цикла, словесниками, преподавателями в области сельского хозяйства. Для подготовки учителя для сельских школ создавались специальные курсы не только во время, так называемых «летних сессий», но и как обязательные курсы во всех учебных заведениях в других семестрах. Такие курсы, как «Сельское образование», «Управление сельской школы», «Организация и руководство сельской школой» к 1923 году составляли 59,8% всего числа курсов образования для села (124 курса в 77 университетах и колледжах). Курсы «Методика преподавания в сельской школе», «Проблема сельской школы», «Наблюдение и практика», «Среднее образование в сельской школе», «Учебный план в сельской школе» составили 40,2 %¹.

В педагогическом колледже Колумбийского университета открывались курсы по изучению нервной деятельности, экспериментальной психологии. Достаточно назвать следующие курсы: «Основы психологии», «Введение в психологию», «Экспериментальная психология», «Применение экспериментальной психологии к воспитанию», «Генетическая психология», «Умственные расстройства и нервные болезни», «Физиологическая психология», «Патологическая психология»². В 20е годы здесь же читались лекции по психоанализу. Психологическим по своему характеру, но очень конкретным и практически направленным по содержанию был вводный курс психологии. Такие темы как: «Закономерности учения», «Техника учения», «Учет индивидуальных различий» и др. имели самое прямое отношение к работе учителя в классе. В курсах педагогической психологии начинает вводиться термин «психология трудности», подразумевающий, что эффективность внимания можно достигнуть лишь путем сильных стимулов. Будущих учителей знакомили с «психологией внушения», в содержание курсов вводился материал о гипнозе. Акцент делался на психологию интереса. Правда, в подходах Д. Дьюи и других педагогов-прагматистов наметилась тенденция растворения педагогического объекта

¹ *Cook K.M. Courses in Rural Education Offered in Universities, Colleges and Normal Schools. Washington: Government Printing Office, 1925. P. 11.*

² *Мижухев П. Г. Школа и общество в Америке. Спб., 1902. С. 89.*

исследования в предмете психологии. Дидактика практически стала отраслью психологии. Психологизм как методологический принцип означал отрицание наличия у педагогики собственного «теоретического этажа». Педагогика рассматривалась как прикладная отрасль знаний, не имеющая собственного научного содержания. Выдвинутая Д. Дьюи идея триумvirата: «психолог-теоретик – педагог-концептуалист (посредник) – педагог-практик (учитель)» тому подтверждение. Уильям Джеймс также указывал необходимость наличия между психологом как представителем настоящей науки и учителем еще и посредника, который сможет истолковывать положения психологии применительно к конкретным ситуациям школьного общения. Это явилось своего рода предложением выводить рекомендации для учителя непосредственно из психологии¹.

Дьюи не только разработал метод проблем, обосновал его в работе «Как мы думаем», но и дал толчок к разработке У. Килпатриком метода проектов. Практически, индуктивная технология обучения стала активно набирать силу в школьной практике. Так, например, в системе подготовки учителя в 1920-е годы XX века получает распространение метод решения конкретных проблем (case study). Это была по существу модификация лабораторного метода, позволяющего студенту не только изучать материал, полученный им из собственного опыта и опыта своих коллег, но и параллельно применять усвоенные принципы в собственной деятельности. Характерный для юриспруденции, медицины, социологии и психологии, этот метод начинает активно применяться и в системе педагогического образования, получая высокую оценку как преподавателей, так и студентов. Этот метод использовался во время педагогической практики, при составлении практикантами специальных карточек, в которых фиксировались показатели состояния здоровья учащихся, и развития, школьных успехов, интересов, результаты тестов, отзывы о специфике характера учеников и т. д.

¹ Краевский В.В. Теория обучения Джерома Брунера // Критика основных направлений современной буржуазной политики в области образования : сб. научн. тр. / под ред. З.А. Мальковой, Б.Л. Вульфсона. М., 1976. С. 99.

Безусловно, не все установки Дьюи, касающиеся подготовки учителя нового типа, были реализованы в системе американского педагогического образования. И все же многое из сказанного Дьюи, а также написанного им в педагогических работах, было услышано, прочитано и даже апробировано не только в США, но и во многих других уголках земного шара. Нельзя не признать, что Дьюи сумел не только в теории нарисовать модель подготовки учителя исследователя, но и осуществить это на практике, как в Чикагском университете, так и в Педагогическом колледже Колумбийского университета Нью-Йорка. Прогрессивные идеи применялись в организации школьного дела по-разному на протяжении определенного периода времени и интерпретировались по своему многими педагогами. Но все же в 1920-е и 1930-е годы все пришли к соглашению в том, что «прогрессивное воспитание» делало акцент на учебный план, ориентированный скорее на ребенка, чем на учебный предмет. Его представители считали школу инструментом, способным мобилизовать естественное желание детей учиться. И все же прогрессивное движение 1920-х годов в целом отличалось от дьюистской концепции школьной практики. Если Дьюи признавал важность предметов искусства в учебном плане, то его последователи почему-то решили сделать искусство сердцевиной учебного плана школы. По оценке Л. Кремина, эта «педагогическая версия экспериментального кредо отражала широкое наступление на викторианскую эстетику и «пуританизм» американской культуры в 1920-х»¹. Последователи же Дьюи извратили его идею о важности развития психологических аспектов ребенка. Призыв Дьюи интересоваться эмоциональными потребностями детей, развивать их любознательность и интересы получил довольно вольную интерпретацию. Представители американского прогрессивного движения 1920-х, ориентируясь на работы Фрейда, слишком увлеклись эмоциональными нуждами детей. Порой исчезала разница между уроками и терапевтическими сеансами. К концу 1930-х годов на волне критики прогрессивизма прагматизм Дьюи начал подвергаться нападкам как в США, так и в других странах.

¹ Цит. по: *Zilversmit A. Changing schools. Progressive education theory and practice 1930-1960. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1993. P. 12.*

Карикатуры абсурдности, нелепости прогрессивного воспитания становились практически ежедневной пищей для читателей педагогических газет и журналов. Рисовались картины неуправляемых, испорченных детей, слонявшихся во время уроков без должного дела и занимающихся легкомысленными занятиями, в то время как учитель всячески потакал их капризам и прихотям. Прогрессивистов, а в их числе и Дьюи, обвинили во всех пороках общества – растущей преступности, насаждении неграмотности и др. По словам Э. Уэсли, «школы из ориентированных на ребенка стали превращаться в школы, ориентированные на критику». В горячей полемике, развернувшейся вокруг прогрессивизма, трудно было отличить вдумчивого критика от враждебного противника. Б. Боуд, Ф. Бонсер, У. Бэгли (глава «эссенциализма») отстаивали систематичность в образовании, призывали отказаться от индивидуализма, ведущего к анархизму, требовали формировать социальный опыт ребенка. Все это нанесло поражение движению прогрессивизма, результатом чего стало подозрительное отношение к любым педагогическим инновациям. В 1944 году, уступая волне враждебности, Ассоциация прогрессивного воспитания даже сменила название на Американское педагогическое товарищество. Действительно, принципы активности и самостоятельности, индивидуального подхода и дифференциации обучения порой возводились в абсолют многими педагогами-прогрессивистами, что приводило к полному отрицанию сложившихся исторически методов обучения. Слишком ограниченно была усвоена природа проблемы, было забыто, что есть важные единицы знания, которые молодое поколение не сможет усвоить, если учебный план строится главным образом по принципу «случайного» обучения и не принимается во внимание тот факт, что приобретение знаний может само по себе стать непосредственно значимой целью. Однако, несмотря на победу критиков, уже нельзя было заставить детей подчиниться силе, отменить законы учения, убрать из школы проекты, проблемы, восстановить ненавистную зубрежку, бесплодные упражнения, учителя-ментора. Время ушло, возможность вернуть прошлое представлялась для американской школы нереальной. Завоевания педагогов-прогрессивистов вообще, а Дьюи в частности не могли

быть так просто разрушены¹. Многие подходы Дьюи сохраняют актуальность и в наши дни, его идеи анализируются и интерпретируются применительно к задачам школы XXI века.

ГЛАВА 11. ХРИСТИАНСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ В.В. ЗЕНЬКОВСКОГО: ИННОВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ИДЕИ В XX ВЕКЕ

История становления и развития отечественной педагогики со всей очевидностью свидетельствует о том, что одним из источников формирования и утверждения гуманистической парадигмы в педагогике являются традиции и подходы педагогической антропологии.

Сам термин «педагогическая антропология» возник в 60-е гг. XIX в. в России. Его впервые употребил Н.И. Пирогов в своей знаменитой статье «Вопросы жизни» (1856), а уточнил и наполнил конкретным содержанием К.Д. Ушинский в специальном многотомном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1868–1869).

К.Д. Ушинский считал необходимым представить педагогическую антропологию как продукт интеграции всех человековедческих наук в приложении к делу воспитания и обучения.

Знания о человеке, по мнению К.Д. Ушинского, должны выступать своеобразной теорией педагогической деятельности, а вытекающий из нее образ человека должен стать ориентиром-опорой в определении целей, содержания и средств педагогической деятельности.

Педагогическая антропология, по замыслу ее создателя К.Д. Ушинского, должна была вывести на новый уровень российскую педагогику, дать ей человековедческий фундамент и сделать тем самым подлинной наукой о воспитании. Однако после смерти К.Д. Ушинского термин «педагогическая антропология» не получил распространения², хотя идея о

¹ См. подробнее: *Рогачева Е.Ю.* Педагогика прагматизма в теории и практике образования в США // Салимова О.И. и др. Очерки истории школы и педагогики за рубежом (с начала XX века до наших дней): эксперим. учеб. пособие. Ч. III. М.:Изд. АПН СССР, 1991. С. 52–53.

² *Ильяшенко Е.Г.* Педагогическая антропология в России: история и современность. М., 2003.

необходимости строить воспитание на всестороннем изучении человека нашла продолжение в деятельности целого ряда отечественных педагогов, считавших, что цели и средства воспитания обусловлены представлениями о природе и сущности человека, что в основу педагогической деятельности должно быть положено целостное изучение человека.

Одной из самых сложных проблем, которые решались отечественными педагогами, мыслящими в духе антропологизма, была проблема соотношения науки и религии, светского и религиозного образования¹. Антропологические корни религии, ее антропологический опыт духовного общения, воспитание терпимости, человеколюбия, чувств покаяния, очищения души необычайно ценны. Они далеко не в полной мере восполняются светскими формами культуры и образования. Русские философы и педагоги рубежа веков сумели преодолеть упрощающие крайности – и ортодоксальность Православия, воплощающуюся в его церковности и в твердом хранении Православной Церковью истин Откровения, и примитивный атеизм, отрицающий роль религии.

В контексте сказанного несомненный интерес представляет религиозная антропология В.В. Зеньковского как направление внутри отечественной педагогической антропологии, являющее собой пример обоснования целей и средств воспитания целостной личности.

Наследие отца Василия Зеньковского занимает значимое место и в современной светской истории педагогики, и в сфере православной педагогической мысли. На труды отца Василия ссылаются игумен Георгий (Шестун)², С.Ю. Дивногорцева³, Т.В. Склярова⁴ – авторы современной учебной, теоретико-педагогической литературы для духовных

¹ Коджастирова Г.М. Педагогическая антропология: учеб. пособие для студентов вузов. М., 2005.

² Шестун Георгий, игумен. Православные традиции духовно-нравственного становления человека (историко-теоретический аспект) : дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2006.

³ Дивногорцева С. Ю. Наследие русского зарубежья: религиозная педагогика протоиерея В. В. Зеньковского и «педагогика культуры» С.И. Гессена // Вестник ПСТГУ. IV. Педагогика. Психология. 2011. Вып. 2. С. 68–75.

⁴ Склярова Т. В. Идея социального воспитания в работах русских религиозных мыслителей // Вера и Время. 2013. URL: <http://www.verav.ru/common/mpublic.php?num=33>

учебных заведений РПЦ. Понятно, что труды В.В. Зеньковского в богословском плане представляют собой лишь частное богословское мнение. Они не утверждены авторитетом Православной Церкви в целом. Поэтому они не могут ни в какой мере сравниться с духоносным наследием признанных столпов отечественной православно-педагогической традиции: свт. Тихона Задонского, свт. Феофана Затворника, свт. Игнатия Брянчанинова... Однако ценность трудов отца Василия состоит в преимущественном обращении именно к теоретико-педагогическим и психологическим проблемам, в создании целостной педагогической концепции, в опоре на богатый педагогический опыт. Наконец, значимость для современной педагогики трудов о. Василия Зеньковского обусловлена их исторической близостью к нашему времени, единством или подобием педагогических проблем, опорой на достижения педагогики XX века.

Исследование наследия В.В. Зеньковского осуществляется по разным направлениям и носит междисциплинарный характер. Труды В.В. Зеньковского углубленно исследуются не только с монографических позиций, но и в контексте развития педагогики XX века в целом, особенно в отношении развития религиозно-антропологической мысли. Показательной в этом плане является докторская диссертация Е.А. Плеханова «Становление и развитие религиозно-антропологической концепции образования в отечественной педагогике: вторая половина XIX – начало XX вв.»¹.

Значимость системы духовно-нравственного воспитания, изложенной В.В. Зеньковским в ряде педагогических трудов и включающей в себя богословско-методологические основания, принципы, цели и задачи, содержание, методы и формы осуществления воспитательной деятельности, не подвергается никакому сомнению. Она осмысливается и как историко-педагогический феномен, и как базовая основа функционирования школьных воспитательных систем, ориентированных на православные мировоззренческие ценности. Педагогическая

¹ Плеханов Е.А. Становление и развитие религиозно-антропологической концепции образования в отечественной педагогике: вторая половина XIX – начало XX вв. : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Владимир, 2004.

концепция В.В. Зеньковского, опирающаяся на христианскую антропологию, отличается внутренним единством, синтезом православной педагогической мысли прошлых веков и педагогических и психологических достижений XX века, мировоззренческой определенностью. Отличительным качеством педагогической системы В.В. Зеньковского является возрождение ведущей идеи русской педагогики: тесной взаимосвязи школы и Церкви.

Однако, подчеркивая традиционализм педагогической системы о. Василия, нельзя не видеть и ее новаторства, проявляющегося, в частности, в самом творческом, духовном, педагогическом пути мыслителя. Педагогические взгляды В.В. Зеньковского не оставались неизменными на протяжении его многолетнего научного труда и практической воспитательной деятельности. Анализ научных работ В.В. Зеньковского, от более ранних к итоговым, резюмирующим его педагогический путь, показывает сложность динамического взаимодействия его формирующейся концепции и опыта духовного воспитания, выработанного к этому времени в мировой и отечественной педагогической теории. От отдельных волнующих педагогическую общественность идей ученый приходит к целостности, от поиска родственных взглядов – к разработке собственных, глубоко обоснованных и выстроенных теоретико-педагогических основоположений. Вершиной педагогического творчества В. В. Зеньковского становится система духовного воспитания личности, теоретико-методологической основой которой послужила христианская антропология.

1. Христианская антропология как методологическая основа педагогических воззрений В. В. Зеньковского

Христианская антропология, которую ученый положил в основу своих педагогических воззрений, являлась в его время и, вероятно, остается по сей день высочайшим достижением на пути обретения системного, целостного знания о человеке. В то время как постпросвещенческий рационализм раздробил антропологическое познание на десятки и сотни различных автономных наук, и науки эти постепенно переставали находить точки соприкосновения с верой, искусством, философией,

необходимы были титанические усилия величайших умов, чтобы преодолеть эту ничем не связанную бесконечность и собрать воедино исторические достижения человеческого духа. Исполнению этой миссии посвятили свою жизнь наши выдающиеся соотечественники – Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, Б.П. Вышеславцев, С.И. Гессен, С.Л. Франк, А.Ф. Лосев, Н.О. Лосский, В.С. Соловьев и др., пытавшиеся приблизиться к тайне человека и создавшие на рубеже XIX-XX вв. христианскую антропологию как целостное знание, иерархическое построение которого – вера-философия-система наук о человеке – включало педагогику в структуру общечеловеческой деятельности, направленной на достижение общности как Царства Божия на земле. В свете этого педагогика многими из них воспринималась как миссионерская деятельность, как пастырство, воплощавшее достижения человеческого гения в жизнь, преображавшее ее и приобщавшее подрастающее поколение к сокровищнице национальной и мировой духовной культуры, системе общечеловеческих ценностей, носительницей которых выступала Церковь. Воспитание мыслилось ими как индивидуально-личностный путь каждого человека к духовному преображению, начинающийся здесь и сейчас. Эсхатологизм русской философской мысли придавал проблемам духовного пастырства и личной ответственности каждого за судьбу своей бессмертной души особую остроту и драматичность. Боязнь опоздать, сделать меньше, чем было возможно, во многом объясняет и близкий к поэтическому пафос методологических трудов русских религиозных мыслителей, и их инструментальную (в частности, педагогическую) направленность.

Одним из выдающихся творцов педагогической теории, основанной на христианской антропологии, стал Василий Васильевич Зеньковский (1881-1982 гг.) Хотя его творчество (1922-1962 гг.) связано с так называемым Российским Зарубежьем, не вызывает сомнения, что и за рубежом, в условиях вынужденной эмиграции, В.В. Зеньковский и его выдающиеся современники и сподвижники – Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, Б.П. Вышеславцев, С.И. Гессен, Н.М. Зернов, И.А. Лаговский, С.Л. Франк, С.Четвериков и др. – выступали как представители русской культуры. Не случайно при всем своём критическом отношении к проводи-

мой в СССР культурной политике представители «первой волны» русской эмиграции не только подчеркивали свое стремление сохранить живую преемственность отечественной культуры, свое духовное родство с ней, но и высказывали поразительную уверенность в том, что духовный путь России и ее культура, включавшая, безусловно, и опыт православной традиции, не будут преданы забвению, несмотря ни на какие исторические катаклизмы.

Начало творчества В.В. Зеньковского совпало с периодом культурного ренессанса, переживавшегося Россией в начале XX века и сопровождавшегося пробуждением интереса к православным истокам русской культуры, что, безусловно, не могло не сказаться на мировоззренческих позициях молодого философа и педагога. Именно в дореволюционные годы закладываются основы подходов В.В. Зеньковского к ведущим мировоззренческим проблемам, сказавшиеся впоследствии и на истолковании им происхождения и национального своеобразия русской мысли, и на трактовке роли религии в формировании философской культуры России, и на освещении проблем воспитания с позиции православного вероучения. Именно в те годы закладываются основы миропонимания, которое определит смысл и цель жизни мыслителя и подчинит себе все его творчество, заставит незадолго до смерти так резюмировать свой творческий путь: «Учение Отцов Церкви... привело меня к пересмотру всех философских построений в свете христианской антропологии, и я могу дать лишь одно наименование моим взглядам: «опыт христианской философии»¹.

Вместе с тем нельзя не отметить глубокого проникновения ученого в современную ему педагогическую теорию (в том числе, блестящего знания нехристианских педагогических учений XX века). Очевидно обращение В.В. Зеньковского к традиции антропологического основания педагогики, заложенной в середине XIX века Н.И. Пироговым и К.Д. Ушинским и разрабатывавшейся вплоть до революции 1917 года блестящей плеядой ученых и практиков: Ю.И. Айхенвальдом, В.А. Вагнером, Н.Д. Виноградовым, М.И. Демковым, П.Ф. Каптеревым, П.Ф. Лесгафтом

¹ *Зеньковский В. В. Очерк моей философской системы // Вестник РСХД. –Париж–Нью-Йорк, 1962. № 66-67. С. 37.*

и многими другими. И хотя христианская антропология, к которой обращается В.В. Зеньковский, мыслилась теоцентрически: она трактовала человека как определяемого Богом и постигала его, исходя из Бога, ученый, неоднократно подчеркивал, что смысл, цели и условия развития и воспитания личности как важнейшей задачи педагогики могут быть поняты лишь в системе «целостного мировоззрения». В этой связи он писал: «Педагогика должна быть укоренена в целостном мировоззрении, должна освящать основные свои проблемы теми принципами, которые ей дает антропология, философия и религия»¹.

Разрабатывая свою педагогическую концепцию духовного воспитания личности, выводимую из основ христианской антропологии, В.В. Зеньковский руководствовался идеей целостного и органического единства «подлинных и серьезных достижений современной педагогической мысли с тем глубоким пониманием человека, которое развивает христианство»². Этот «мотив целостности»³ требовал цельности и единства процесса воспитания личности, что оказывалось возможным лишь в рамках какой-то определенной идеи, которая обусловила бы соподчиненность всех звеньев воспитательного процесса. Такой основополагающей идеей для В.В. Зеньковского становится, безусловно, теократическая идея.

В.В. Зеньковский не только разделял взгляды своих выдающихся предшественников, но и подчеркивал преемственность исповедуемых им педагогических воззрений с творчеством К.Д. Ушинского и С.А. Рачинского⁴. Однако в условиях ярко выраженной мировоззренческой борьбы В.В. Зеньковский вынужден был значительно более настоятельно проводить линию оцерковления жизни в целом, построения педагогической системы на православных основах, причем не стихийно, как это было возможно в России XIX века, а сознательно, даже с из-

¹ *Зеньковский В.В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Церковь и школа. Наша эпоха. М., 1993. С. 11.

² Там же. С. 5.

³ *Безрукова В.С.* Основные категории теории воспитания и их функции в развитии педагогической науки: дис... докт. пед. наук. Казань, 1983. С. 4.

⁴ *Зеньковский В.В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Церковь и школа. Наша эпоха. С. 22–23.

вестным «воинствующим» акцентом. Через все труды проходит глубокое убеждение ученого, что воспитание должно быть опосредовано православной культурой, ориентированной на такие абсолютные истины как Бог, который есть Путь, Истина, Добро. Таким образом, теократическая идея становится у В.В. Зеньковского основополагающей, обуславливающей не только христоцентрическую ориентацию всего воспитательного процесса, но и логику выдвижения и реализации целей воспитания, содержательную и технологическую стороны учебно-воспитательного процесса в целом.

Методологическая установка, утверждающая примат веры над знанием, обусловила очень важный аспект, без учета которого невозможно анализировать педагогическую концепцию В.В. Зеньковского. Возможность глубинного проникновения в ее суть и дух, принятия и следования основным идеям и принципам концепции может быть основана только на вере. Ведущие идеи христианской антропологии вытекают из основ православия и не требуют рациональной доказательности. В связи с этим в педагогическом творчестве В.В. Зеньковского очевиден приоритет чувственных, интуитивно-эстетических средств познания над логико-дискурсивными.

Основные идеи христианской антропологии – тварности мира и примата личности над бытием, личности как образа и подобия Божия, Церкви как соборного единства в Боге свободных духовных личностей – определяют такую значимую для педагогики методологическую установку как свобода воли человека, который сам несет ответственность перед Богом и, соответственно, вправе пройти свой путь духовного воспитания.

Идея тварности мира как ведущая идея христианской антропологии вывела В.В. Зеньковского на проблему бытия и обусловила признание центрального и верховного значения личности, ее примата над бытием. Соответственно истинным объектом воспитания становился внутренний строй души, а не внешнее поведение человека, что и обусловило приоритетность духовного воспитания над эмпирическим (психофизическим).

Мысль о неподсудности личности никому, кроме себя и Бога, лишая педагога однозначных нормативных клише, должна была придать

процессу духовного воспитания персоналистичность, и позволить, учитывая все препятствия в борьбе за человеческую душу, сохранить веру в нее и надежду на ее спасение.

Другая основополагающая идея христианской антропологии, вытекающая из идеи тварности мира, – идея личности как образа и подобия Божия, как носительницы духовного начала, обусловила аксиологический подход к личности как самоценности высшего порядка, обозначив тем самым меру ответственности педагога и одновременно широту его возможностей и значимость его миссии. Подходы В.В. Зеньковского к личности с позиций христианского вероучения обусловили как личностную ориентацию воспитательного процесса, так и общечеловеческий и гуманистический характер педагогической деятельности в целом.

Идея натуральной и благодатной соборности и идея Церкви как соборного единства в Боге свободных духовных личностей обусловили подходы В.В. Зеньковского к проблемам взаимоотношения личности и социума, нации, культуры. Идея и теория соборности не реализована современной теорией воспитания. Параллельная, но не совпадающая с ней теория коллективизма, доминировавшая в отечественной педагогике на протяжении почти целого века, зиждется на иных основаниях, и историко-педагогическое осмысление этих двух ведущих линий развития теории воспитания в полной мере не осуществлено. Моделирование диалога между этими теориями – вероятно, дело будущего.

Можно с уверенностью утверждать, утверждать, что в педагогической науке исследуемого периода, прошедшей через испытания позитивизмом, осмысление идеи личности как образа и подобия Божия оказалось наивысшим достижением, по сравнению с которым прочие представления о личности знаменовали собой откат назад.

2. Педагогическая концепция В.В. Зеньковского: представление о личности, принципы, цели и средства воспитания

В XX веке в мире активно формировалась новая педагогическая парадигма, утверждающая приоритет общечеловеческих, гуманистических, идеалов. И хотя большинство теоретико-педагогических построений носило преимущественно или исключительно секулярный

характер (труды Дж. Дьюи, М. Монтессори, К. Роджерса, С. Френе и др.), идея самоценности личности трактовалась и с позиций ее духовности и суверенности, что, безусловно, выдвигало в качестве одной из центральных проблему духовного воспитания.

Поворот педагогического мышления к уникальности бытия и сознания каждой человеческой личности стал возможен во многом благодаря становлению и развитию ряда философских течений, отразивших в себе кризис европейской рационалистической культуры. Уникальность индивидуального существования, увиденная и осмысленная философами и художниками-экзистенциалистами; сближение представления об истине и познающем субъекте, вера в самоценность человеческого опыта, освященного жизнью духа в феноменологии, несомненно, повлияли на постановку и решение проблем воспитания деятелями русской православной педагогики. Однако необходимо учитывать, что их представление о духовности основывалось на принципиально иных, религиозных началах.

Понятие духовности, безусловно, концептуально предопределено. Но вместе с тем в современной психолого-педагогической литературе очевидно прослеживается тенденция к сближению в понимании и толковании данного понятия с подходами русских религиозных мыслителей конца XIX – начала XX вв.¹

В контексте вышесказанного несомненный интерес представляет концепция духовного воспитания личности, выведенная В.В. Зеньковским из основ христианской антропологии и не только продолжившая прогрессивные традиции отечественной школы и педагогики в условиях эмиграции, и в этой связи представляющая большой практический интерес для решения современных проблем сохранения национальной культуры и русской школы в изменившихся социокультурных условиях ближнего зарубежья, но и в силу своей ярко выраженной религиозной ориентации давшая возможность установить более верный тон и стиль взаимоотношений между конфессиональной и светской пе-

¹ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. М., 1995. С. 332–347.

дагогикой, объединить их сильные стороны для решения методологических и аксиологических проблем общей теории воспитания и, в частности, проблемы выбора целей и средств духовного воспитания личности, что особенно важно для общеобразовательных школ, ориентированных на православные традиции.

Термин «педагогическая концепция» означает построенную на определенной теоретико-методологической основе и обобщении педагогического опыта воспитания и обучения систему идей, выводов о закономерностях и сущности педагогического процесса, принципах его организации и методах осуществления¹.

С позиций христианской антропологии, педагогически интерпретированной В.В. Зеньковским по отношению к его времени и социальным проблемам, духовное воспитание выступало как приоритетное направление в воспитании личности. Принципы, цели и средства, особенности отношений учителя и ученика в системе духовного воспитания, были predetermined представлениями о личности, сформированными на основе ведущих идей христианской антропологии. Структура личности, по В.В. Зеньковскому, включает в себя духовную и психофизическую (подчиненную ей) составляющие, причем духовная, определяющая абсолютную единичность личности и выступающая залогом ее целостности, неоднородна: в ней присутствует изначальная греховность, связанная с отходом от Бога, но в наиболее глубинных сферах неизменно пребывает образ Божий.

Представление о целостности и иерархичности личности выступает у В.В. Зеньковского концептуальным ядром, которое зиждется на теократической идее и обуславливает принципы, цели и средства духовного воспитания. Теократическая идея позволяет обращаться в процессе воспитания к глубинной метафизической сфере личности, силы которой не находятся ни в распоряжении ни ее самой, ни окружающих, в том числе и педагогов. Теократическая идея в приложении к реальной судьбе каждого ребенка проявляет себя в закономерности, которая в христиан-

¹ Пряникова В.Г., Равкин З.И. История образования и педагогической мысли : учебник-справочник. М., 1995. С. 12.

стве именуется «крестом». Крест – логика духовного пути каждого человека – в очень незначительной степени зависит от внешних коллизий, однако, поскольку он в основном определяет содержание жизни, принципы и цели духовного воспитания напрямую связаны с ним. Поскольку крест определяется Богом, педагогическое руководство личностью не способно повлиять на его суть, но может способствовать его внутреннему усмотрению, поиску путей его воплощения. Ввиду того, что путь осмысления и исполнения креста неповторим, одним из основополагающих в концепции В.В. Зеньковского становится принцип личностной ориентации воспитательного процесса. Он означает направленность воспитания на личность, которая изначально мыслится как социальная (прообраз такого сущностного единства – Троица в Боге, а в человеческой жизни, т.е. в эмпирическом выражении, это явление соборности). В конечном счете, принцип личностной ориентации воспитательного процесса означает направленность воспитания личности на вхождение ее в состояние благодатной соборности или вхождения в Церковь через натуральную соборность как внутреннюю проницаемость личности для социальных влияний.

Принцип личностной ориентации воспитательного процесса, выступая в роли критерия отбора целей и средств духовного воспитания, обуславливал такие задачи, как раскрытие творческих способностей ребенка, помощь в его личностном самоопределении, самообразовании и духовном росте. Реализация этих задач оказывалась возможной лишь при условии адекватного им осмысления различных средств воспитания (игра, искусство). Действие принципа личностной ориентации воспитательного процесса влекло за собой воплощение в художественном творчестве божественного дара свободы, делающего человека подобным Богу и одновременно обуславливающего его самоопределение (следование путем добра и зла).

В средствах эстетического воспитания (лепка, рисование, танцы, сказки, художественная литература) акцентировалась полярность духовно возвышающего, приближающего к Богу воздействия прекрасного и опасность бездуховного гедонистического или сугубо созерцательно-

интеллектуального эстетства. Божественный дар, проявляющийся в способности ребенка видеть каплю прекрасного в море безобразного, служил в концепции В.В. Зеньковского основой духовного возвышения личности в самых тяжелых условиях, тогда как эстетический гедонизм признавался способным привести к духовному опустошению.

Отбор средств духовного воспитания не мог сводиться только к отбору художественного материала (конкретных произведений, тем, жанровых элементов детского художественного творчества), но с необходимостью включал в себя способы и смыслы педагогического преподнесения этого материала, который, по В.В. Зеньковскому, нуждался в духовно-религиозном освящении и просветлении. Согласно взглядам В.В. Зеньковского, чисто эстетические средства «слепы» и легко засоряются даже аморальными движениями души, часто ведут к секуляризации, ибо предстают суррогатом религиозной жизни. Поэтому принцип личностной ориентации воспитательного процесса, предоставляющий ребенку свободу эстетического творчества, диалектически взаимодействовал с принципом приоритетности духовного воспитания над эмпирическим, который не позволял считать эстетические средства воспитания самодостаточными, а требовал их религиозной ориентации.

Представление об иерархической структуре личности обусловило в концепции В.В. Зеньковского принципиальный отказ от широко распространенной задачи ее «гармонического» развития и строгое определение педагогических приоритетов.

Принцип опосредствующего значения эмпирического воспитания обусловлен неразрывной связанностью эмпирической и духовной сфер личности. Этот принцип определяет внимание В.В. Зеньковского к физическому, половому, религиозно-нравственному, социальному, эстетическому, интеллектуальному воспитанию, к проблеме дисциплины. Все направления эмпирического воспитания способствуют тому, чтобы человек как можно успешнее реализовал себя в земной жизни, выполнил свой крест и приблизился тем самым к жизни вечной.

Принцип приоритетности воспитания над образованием обуславливается иерархичностью психофизического начала личности, в котором различаются сферы, более или менее связанные с ее духовным

началом. По убеждению ученого, основные силы души заложены в эмоциональной сфере, интеллектуальная же является вторичной. Поскольку образовательную функцию школы В.В. Зеньковский связывал с интеллектуальным воспитанием, то решающим моментом для определения приоритета в дихотомии «образование – воспитание» стало представление об опосредованности и недостаточной действенности средств интеллекта в отношении глубины души. Поэтому воспитание как формирование эмоционально окрашенного отношения, ценностных ориентиров – первично. Вторичность образования как овладения системой знаний и пути формирования научного, вернее, наукообразного мировоззрения базируется и на детально раскрытой русскими религиозными мыслителями односторонности и ущербности рационального способа постижения мира. В этом смысле критика В.В. Зеньковским модели просвещенческой школы также подтверждает принцип приоритета воспитания над образованием.

Принципы приоритетности духовного воспитания над эмпирическим и опосредствующего значения эмпирического воспитания базируются на основополагающем представлении о первичности духовной сферы в структуре личности. Поскольку эмпирическое начало связывалось В.В. Зеньковским с реальной земной жизнью, а духовное – с абсолютным бытием, то есть вечной жизнью, то приоритет духовного воспитания над эмпирическим означал, что основная задача воспитания – подготовка к жизни в вечности.

Принцип приоритетности духовного воспитания над эмпирическим обуславливал недостаточность средств, напрямую не связанных с опытом духовного возвышения, выработанным литургической жизнью Церкви. Богослужение, исповедь, молитва, богословская литература становятся, согласно педагогическим взглядам В.В. Зеньковского, ведущими средствами реализации таких задач как религиозное самоуглубление и самоочищение, личностное общение с Богом, покаяние, поиск собственного пути, ведущего к истине.

Представления о целостности и иерархичности личности, обусловленные теократической идеей как основополагающей идеей концепции,

актуализируют задачу духовного «собираения» разрозненных воспитательно-образовательных воздействий, их следов и реакций на них личности ребенка. Достижение этой духовной целостности возможно лишь посредством вживания религиозного сознания в Церковные догматы, определяющие структуру и иерархию личностных ценностей.

Принцип приоритетности воспитания над образованием обращает знания в средство развития творческих сил ребенка, помощи в осознании своей духовной миссии. В сложном взаимодействии педагогических целей и средств этот принцип детерминирует отнесение всего инструментария интеллектуального воспитания, которое В.В. Зеньковский считал основным и традиционным для школы, к средствам, обслуживающим такие задачи, как пробуждение духовного консонанса между разными людьми (основа для движения к Соборности), охрана творческого ядра личности и развитие творческих сил.

Ведущее значение в построении системы взаимодействия целей и средств приобрел принцип опосредствующего значения эмпирического воспитания, поскольку эмпирическая сфера выступает в концепции В. В. Зеньковского как сфера «выявления», «объективации», а для ребенка еще и «пробуждения» духовного начала личности. Важной задачей оказывается достижение физического совершенства человека, ибо тело есть «храм живущего в нас Святого Духа». Вместе с тем, принцип опосредствующего значения эмпирического воспитания акцентировал то априорное обстоятельство, что духовная жизнь личности первична, не производна от эмпирических процессов в душе и теле, и поэтому задачи духовного воспитания для каждого человека не зависят от реальных условий жизни: «крест», данный человеку от рождения, можно только осознать, принять, но нельзя изменить. Сам поиск «креста», согласно концептуальным установкам В.В. Зеньковского, нуждается в специфических средствах: в ослаблении власти внешних впечатлений, уединении, молчании, даже в переломах психических навыков.

Духовная жизнь нуждается для своего развития в эмпирическом материале, а духовное воспитание – в системе средств, предоставляемых эмпирическим воспитанием. Таким образом, принцип опосредствующего значения эмпирического воспитания включает в систему

средств духовного воспитания, служащих задачам нахождения своего креста, своего предназначения в жизни, средств физического, полового, эстетического, социального, религиозного, морального, интеллектуального воспитания.

Специфика интерпретации В.В. Зеньковским этих средств состоит в том, что все они оказываются подчиненными теократической идее.

Принцип соответствия целей и средств воспитания этапам духовного становления личности обусловил построение в рамках концепции В.В. Зеньковского динамичной системы меняющихся в зависимости от возраста актуальных целей, которые определяют временные педагогические ориентиры (задачи), и адекватных им средств.

Таким образом, проблема отбора целей и средств духовного воспитания личности в концепции В.В. Зеньковского решается следующим образом. Идеальная высшая цель педагогического воздействия – раскрытие в ребенке образа и подобия Божия – конкретизируется через актуальные для каждого возрастного периода цели и соответствующий им ряд задач, которые можно признать отдельными аспектами общезначимой цели, так как каждая из них рождена благодаря Божественной сущности метафизического ядра личности.

Задачи духовного воспитания – самоопределение и нахождение своего «креста», готовность к реализации дара свободы, раскрытие творческих способностей, личностное обращение к Богу, преодоление внутренней раздробленности личности, обретение Соборности как личностного качества, достижение физического совершенства – детерминированы основными принципами духовного воспитания и отобраны в результате системного действия этих принципов для реализации с помощью адекватных им средств.

С позиций христианской антропологии все в человеке осознается через восхождение в развитии тела, интеллекта, социальности, религиозной, моральной, эстетической сфер личности к ее духовному началу. В этой связи ведущие направления воспитания (физическое, половое, религиозное, моральное, эстетическое, социальное, интеллектуальное) предоставляют средства воспитания духовной сферы личности через

воздействие на эмпирическую сферу как сферу объективации духовного начала. В рамках каждого из вышеназванных направлений выделяются присущие им средства воспитания: в рамках эстетического воспитания можно выделить как наиболее значимые, с точки зрения В. В. Зеньковского, лепку, рисование, танцы, сказки, литературу и др.; в рамках религиозно-нравственного воспитания – богослужения, молитву, исповедь, богословскую литературу и т. д.

Характерной особенностью педагогической концепции В.В. Зеньковского является ее религиозная ориентация, обуславливающая не только христоцентричность воспитательного процесса и предопределяющая его логику, но и предусматривающая построение ведущих направлений воспитания с позиций христианского вероучения.

3. Цели и средства духовного воспитания в основные возрастные периоды детства

Одним из важных теоретико-педагогических достижений В.В. Зеньковского является разработка проблемы ступеней и форм духовной жизни ребенка и, соответственно, целей и средств духовного воспитания в разные возрастные периоды. Существенную новизну в педагогическую теорию вносит не сам факт создания ученым собственной возрастной периодизации, а детальный анализ взаимодействия эмпирической (психологической) сферы и духовного ядра личности. Поскольку результаты этого анализа выявляют существенные различия между содержанием, способами, основными характеристиками духовной жизни в разные возрастные периоды, одним из принципов концепции духовного воспитания личности, созданной В.В. Зеньковским, становится принцип соответствия целей и средств воспитания этапам духовного становления личности. Этот принцип предполагает, что каждому возрастному этапу соответствует своя актуальная цель, отражающая суть этого возраста, обусловленную его духовной характеристикой. Задача учителя – опираясь на интуицию и наблюдения, понять актуальную для данного этапа цель воспитания, отразить ее и выбрать адекватные поставленной цели средства ее реализации. При этом как цель, так и средства ее реали-

зации должны быть концептуально обусловлены, то есть постановка задач и выбор средств их достижения должны быть ограничены основополагающими принципами, положенными в основание концепции и обоснованными непосредственно вытекающими из основ христианской антропологии представлением о личности как носительнице духовного начала, как образе и подобии Божию.

Цель духовного воспитания, выводимая из этого представления, – «помощь детям в раскрытии в них образа Божия, вошедшего в природу и освятившего ее»¹. С точки зрения целеполагания, данный принцип означает, что приближение к основной цели осуществляется через реализацию ряда целей, различных для каждого возрастного периода через адекватные им средства.

Принципиальной особенностью отношений учителя и ученика у В.В. Зеньковского является верховная роль веры педагога в Бога и, как следствие, в божественную сущность глубинной метафизической сферы личности каждого ребенка. Вера выступает не только предпосылкой, фоном, способствующим совершенствованию воспитательного процесса, но непосредственной, основной его движущей силой. Сила и глубина веры дает человеку возможность Именем Бога творить чудеса: одна только вера учителя-проповедника способна привести учеников к спасению. «Выпрямление нравственного существа... идет лишь там, где есть вера в достижимость его»², – писал В.В. Зеньковский еще задолго до создания им концепции духовного воспитания личности, выведенной из основ христианской антропологии.

Разводя анализируемую концепцию с другими, современными ей, в частности, с вальдорфской педагогикой, необходимо подчеркнуть, что грандиозность возможностей веры у В.В. Зеньковского никогда не приобретает магического характера. В ней нет «техники» кото-

¹ Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Церковь и школа. Наша эпоха. С. 152.

² Зеньковский В.В. Принцип индивидуальности в психологии и педагогике // Вопросы философии и психологии. Кн. 110. М., 1911. С. 853.

рая гарантированно ведет к «угадыванию и управлению некими закономерностями, которым подчинена естественная духовная жизнь»¹. Такого рода работа над собой, хотя и состоит из «добрых дел», удаляет от Бога и ведет к усилению темного полюса духовности. Вера педагога в ученика в концепции В.В. Зеньковского не столь инструментальна как в концепции Р. Штайнера, но это не уменьшает ее роли, а лишь подчеркивает реалистичность подхода православной педагогики к проблеме добра и зла в душе каждого ребенка. Духовное происхождение, глубокая укорененность зла в метафизической сфере личности объясняет и частично оправдывает слабость человека, не способного без Божьей помощи достигнуть совершенства. Вера учителя в божественную заданность каждой личности и вера ученика в учителя как человека, несущего ему Слово Божье и обладающего большим духовного опытом восхождения к Богу через освобождение своей личности от власти первородного греха, – основа педагогических отношений в концепции В.В. Зеньковского. Вера учителя первична, она может зажечь веру ученика. На вере основана любовь к ученику, без которой невозможно соединение добра со свободой. Любовь в православной педагогике влечет за собой ответственность за ребенка, которая не позволяет отказаться от педагогического воздействия, необходимости не предоставлять ребенка ложно понимаемой «свободе», а вести его к добру. Без веры в проливаемую Богом благодать, в постоянную Божью помощь педагог не мог бы взять на себя ответственность определить, что для ребенка благо, а что зло. Поэтому педагогическое воздействие, понимаемое как помощь в раскрытии в личности образа Божия, также основано на вере.

Пожалуй, наиболее востребованным в современной теории воспитания элементом педагогической концепции В.В. Зеньковского оказалась возрастная периодизация.

С позиций христианской антропологии В. В. Зеньковский рассматривал детство как важнейший этап в духовном становлении личности, формировании ее самосознания. Он писал: «Тема детства есть

¹ *Зеньковский В.В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Церковь и школа. Наша эпоха. С. 55–56.

развитие начала личности, развитие духовных сил ее – разума и свободы, творчества и саморегуляции»¹. В этой связи основная цель воспитания мыслилась ему как помощь ребенку в процессе его осознания себя личностью, как помощь в процессе наиболее полной и адекватной самореализации и самоактуализации себя как личности, как образа и подобия Божия. При этом В. В. Зеньковский предостерегал от упрощенного подхода к пониманию смысла детства как «лишь необходимой для созревания наших сил ступени к самостоятельному существованию»², а также ошибочного, по его мнению, взгляда на детскую душу, согласно которому «детская душа – это душа взрослых в миниатюре, это ранняя стадия ее развития»³, и все различия между взрослыми и детьми носят количественный, а не качественный характер. Задавшись вопросом о смысле и продолжительности детства и отталкиваясь от очевидного для всех факта продолжительности детства, длящегося почти четверть жизни человека, В.В. Зеньковский приходит к выводу, что чисто биологическое понимание детства, расценивающее его лишь как раннюю стадию развития человека, не может ни объяснить продолжительности детства, ни раскрыть его своеобразия. Признавая правомерность существования различных подходов к решению данной проблемы, хотя и отмечая определенную их односторонность в трактовке феномена детства, В.В. Зеньковский предложил иное основание периодизации.

Учение о примате духовного начала, развитое христианской антропологией, ставило, по его мнению, перед воспитанием вопрос о феноменологии духа в смысле ступеней его раскрытия в эмпирической жизни человека, в частности, в различные возрастные периоды детства. Исходя из этой посылки, В.В. Зеньковский отходил от известных ему оснований периодизации детства и предлагал свой подход к выделению основных возрастных периодов. В основу периодизации была положена идея, что иерархическая конституция, изначально присущая

¹ Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Церковь и школа. Наша эпоха. С. 104.

² Зеньковский В.В. Психология детства. Лейпциг, 1924. С. 18.

³ Там же. С. 117.

человеку, выражена в различные периоды детства неодинаково. В различном соотношении двух сфер в человеке (зреющего духа и эмпирии) и лежал, по его убеждению, источник различия периодов (фаз) в развитии ребенка, а последовательность этих фаз обуславливалась энтелехийно устремлением духовного начала к выражению в эмпирию, имеющую инструментальное значение в смысле ее подчиненности духу.

На этом основании и были выделены В.В. Зеньковским следующие периоды (фазы) в развитии ребенка:

- грудной период (первый год жизни ребенка);
- период раннего детства (от 1 до 5,5-7 лет);
- второе детство (от 5,5-7 до 11,5-13 лет);
- отрочество (от 11,5-13 до 15-16,5 лет);
- юность (от 15-16,5 до наступления зрелости).

Каждый из перечисленных периодов имеет свою «духовную установку»¹, обусловленную соотношением духа и эмпирии, и свою актуальную цель воспитания, отражающую суть этого возраста как этапа духовного становления, а также свои задачи, которые можно признать отдельными аспектами общезначимой цели – раскрытия в ребенке образа Божия. В соответствии с характеристиками различных возрастных этапов развития ребенка, иерархия задач оказывается различной: каждый возраст задает основную актуальную цель, а также ряд задач, и обуславливает возможность и уровень реализации остальных. Условием успешности духовного воспитания личности является осознание актуальных для каждого возрастного периода целей, задач как элементов идеальной высшей цепи на всех этапах воспитания ребенка, и выбор средств их реализации.

Каждый из выделенных В.В. Зеньковским возрастных периодов характеризуется разной степенью выраженности различных элементов иерархической конституции личности, проявляющейся не только в примате духовного начала над эмпирией, но и в доминировании тех

¹ Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Церковь и школа. Наша эпоха. С. 103.

или иных сфер личности (интеллектуальной, эмоциональной, физической, волевой, и др.) в различные фазы детства, что определяет содержание и ориентацию воспитательного процесса.

Высшая цель духовного воспитания – раскрытие в ребенке образа и подобия Божия – конкретизировалась через актуальные для каждого возрастного периода цели духовного воспитания. Так, актуальной целью духовного воспитания в грудной период признавалось познание окружающего мира через органы чувств; период раннего детства выдвигал цель вживания в мир «смыслов», накопление творчески действующих интуиций, а также физическое устройство тела. Актуальной целью второго детства становилось формирование эмпирического самосознания, овладение общепринятым социальным опытом; период отрочества предполагал цель преобразования половой энергии в энергию пола и, шире, воспитание основы индивидуальности – реального «Я». Наконец, целью периода юности становилось «оцерковление» личности, осознание ею своего «креста».

Актуальные цели выделяемых В.В. Зеньковским периодов детства обусловлены духовной характеристикой каждого возрастного периода, отражающей сущность процессов, происходящих в духовной сфере личности, в чем проявляется действие принципа соответствия целей и средств воспитания этапам духовного становления личности, и имеют непосредственный выход на эмпирическую (психофизическую) сферу личности, дающую возможность оценки эффективности педагогического воздействия с целью внесения необходимой коррективы, в чем проявляется действие принципа опосредствующего значения эмпирического воспитания.

С позиций христианской антропологии важнейший смысл воспитания личности видится в восхождении к ее духовному началу. Поэтому ведущие направления воспитания (физическое, половое, социальное, моральное, религиозное, эстетическое, интеллектуальное) выступают как элементы воспитания духовной сферы личности посредством воздействия на эмпирическую сферу как сферу объективации духовного начала. В рамках каждого из названных направлений выде-

ляются присущие им средства воспитания: в рамках морального воспитания можно выделить как наиболее значимые молитву, богослужения, исповедь, богословскую литературу и др., в рамках эстетического воспитания – лепку, рисование, танцы, сказку, литературу и др., в рамках физического воспитания – игры, гимнастику, туризм, оздоровительные силы природы и т. д.

Духовное воспитание в педагогической концепции В.В. Зеньковского не может быть осмыслено как одно из направлений воспитания. Оно не встает в один ряд с эстетическим, физическим или моральным как отдельный элемент теории воспитания в целом. Вся педагогика в целом в представлении В.В. Зеньковского есть наука о духовном воспитании, поэтому цели его столь широки и многогранны. Подчиняя духовному воспитанию и обучение, и все направления развития ребенка, В.В. Зеньковский преодолевает духовный релятивизм, заключающийся в ложно понимаемой «свободе» выбора, предоставляемой человеку, который не может ею воспользоваться.

Разрабатывая учение о духовном воспитании личности, В.В. Зеньковский осуществил глубокую критику неправославных педагогических концепций и течений, в частности, концепции свободного воспитания, вальдорфской педагогики. Преувеличенное внимание к свободе личности, сочетающееся с непониманием губительных последствий грехопадения человека и укорененности зла в его природе – так в общих чертах характеризовал о. Василий ключевую методологическую ошибку деятелей свободного воспитания. Этот (критический) аспект педагогического наследия В.В. Зеньковского, как и возрастная периодизация, является чрезвычайно востребованным современной православной педагогикой. Достоинством критики о. Василия является ее сдержанность, внутренняя терпимость и глубина, отсутствие озлобления или осмеяния, столь свойственного диалогам мировоззрений.

Несмотря на то, что исследование педагогического наследия В.В. Зеньковского в современной России продолжается уже более двух десятков лет, многие аспекты его деятельности по-прежнему остаются малоизученными. Понятно и объяснимо, что теоретическое (книжное) наследие о. Василия известно нашим соотечественникам куда лучше,

нежели история его практической педагогической работы в беженских школах. Не вполне изученными остаются многие аспекты деятельности В.В. Зеньковского в рамках педагогических обществ, студенческого движения. Как часто бывает в истории педагогики, невелик исследовательский интерес к сподвижникам о. Василия (ведь его теоретические и практические труды – это во многом обобщение размышлений и усилий десятков людей: священников, педагогов, психологов).

Однако обращение к педагогическому наследию В.В. Зеньковского сегодня актуализируется не конкретными «пробелами» в историко-педагогическом знании, а потребностью в становлении современной системы духовного воспитания, опирающейся на христианскую антропологию и не отвергающей при этом психологических, педагогических (в том числе, педагогико-технологических) находок и открытий XX–XXI вв. Проблемы отношения школы и Церкви, личности и общества (в свете учения о соборном единстве) продуцируют обращение к трудам о. Василия, органично соединяющим психологию XX века и христианские догматы, идеи свободы и послушания, личностной ориентированности и христоцентризма. Возрождение христианских духовных ценностей, усиление влияния Церкви на общественную жизнь, на образование, развитие системы духовного образования в России – все это факторы, обуславливающие жизненность и актуальность системы духовного воспитания, созданной протоиереем о. Василием Зеньковским.

ГЛАВА 12. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ФРЕНСИСА ПАРКЕРА И ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ В СОВРЕМЕННОЙ АМЕРИКАНСКОЙ ШКОЛЕ

1. Педагогическая деятельность Френсиса Паркера

Фрэнсиса Уейланда Паркера называют «отцом прогрессивного образования». Он родился в 1837 году. Проработав несколько лет директором сельской школы, отслужив в армии в чине полковника, Паркер совершил поездку в Европу, в ходе которой он изучал опыт европейских педагогов. Вернувшись в США, полковник Паркер обратил свой взор на реформу американской школы. Его книга «Беседы о педагогике. Очерк

теории концентрации», возможно, стала первым научным трудом по педагогике, которая завоевала международное признание.

У Паркера было две цели: во-первых, поставить ребёнка в центр педагогического процесса и, во-вторых, объединить предметы учебного плана таким образом, чтобы усилить их значение для учащихся. Он писал, что его величайшее желание видеть рост и развитие маленького человека.

Он организовывал школы как демократические сообщества и пытался применять хорошо известные принципы обучения, которые основывались на законах разума. Как и многие американские педагоги, Паркер высоко оценивал роль школы в современном ему обществе. Он полагал, что социальные условия школьного сообщества идеальны для того, чтобы ученики выросли примерными гражданами, особенно в общей школе, которая является «зародышем демократии».

В 1875 году Фрэнсис Паркер был назначен суперинтендантом школ в Квинси, Массачусетс. Здесь он и начал свои реформы, получившие название «система Квинси» и вошедшие затем в практику американских школ XX столетия. Паркер – человек, который смог рассмотреть проблемы образования с точки зрения ребёнка. Его энтузиазм и пылкость заражали окружающих.

Начавшиеся преобразования в школах были такими волнующими и новыми. Убежденность Паркера, что строгий формализм в школе – это абсолютно не то, что нужно детям, поражала всех, кто посещал это учебное заведение. Огромное значение Паркер придавал саморазвитию и считал, что ребёнок должен развиваться естественно, что чем больше мы даём детям, тем слабее они становятся. Мы хотим развить у них самостоятельность и силу, но на самом деле выполняем всю работу за них, в то время как они сидят совершенно беспомощно. Разве вы бы стали тренировать атлета, поднимая за него тяжести, а затем послали бы его на соревнование. Почему же мы делаем это с умом ребёнка?¹

¹ Историко-педагогический ежегодник. 2011 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. АСОУ, 2011. Фрэнсис Паркер. Краткое изложение теории концентрации. (Перевод С. В. Сирко). С. 275.

По-мнению суперинтенданта, дети после пяти-шести лет активного развития приходили в школу и всё их воображение, любовь к физической и умственной активности, любопытство пропадали из-за скучного сидения на жёстких скамьях. Это и огорчало Полковника Паркера. Он говорил, что первые годы детей в школе должны превратить её в «приятный, весёлый дом, где дети играют, поют, читают, считают, пишут и рисуют под руководством преданных, умелых учителей и чувствуют себя счастливыми».

Своим интересом к ребёнку как к личности он заразил и других учителей. Вместе они сделали монотонную работу по обучению письму, чтению и арифметике увлекательной и незаметной. Чтобы ребёнок научился читать, его не заставляли заучивать алфавит, а знакомили с короткими словами, написанными на доске. Детей учили понимать значение словосочетаний. В обучении чтению Паркер ввёл метод «посмотри и произнеси», т.е. «словесный метод». К 1940 году этот метод обучения чтению распространился в США повсеместно. Орфографии детей обучали через воспроизведение «ментальной картинки» слов и предметов. В старших классах учащиеся должны были много писать, поэтому орфография и грамматика изучались в процессе исправления ошибок. Вместо механического списывания текстов дети описывали свою повседневную деятельность, всё то, что их окружает. Детей учили писать предложения правильно, не подвергая их грамматическому анализу. В газетах того времени такую практику сравнивали с тем, как мать учит дочь печь хлеб. Она не анализирует составные элементы хлеба, а наглядно показывает, как его испечь.

Дети овладевали искусством писать сочинения и могли «писать также легко, как и говорить», благодаря постоянной практике. Фрэнсис Паркер много раз повторял: «Позвольте детям учиться говорить посредством говорения, писать посредством письма, а сочинять посредством сочинения».

Обучение проходило как в школе, так и вне школы. География, природоведение и история были центральными объединяющими предметами; всё обучение строилось вокруг этих предметов. География давала представление о реальном физическом мире. Паркер много гулял с

детьми по окрестностям и полагал, что великолепные пейзажи Квинси содержат в миниатюре все формы земли и воды, которые существуют на планете. Дети лепили из песка и рисовали то, что их окружало.

Гораздо позже, в одной из своих статей, Джон Дьюи определит то, что доказывал своей работой Фрэнсис Паркер: «География – это не только набор фактов и принципов, которые могут быть подвергнуты классификации сами по себе; это также способ, с помощью которого реальный индивид осмысляет и может почувствовать окружающий его мир. Сначала должно быть последнее, перед тем, как прийти к первому»¹.

Интуитивно Полковник Паркер чувствовал, что дети будут легко и радостно учить то, что им интересно, то, о чём они знают из своего собственного опыта. Его методы преподавания были основаны на этом принципе.

В школах города Квинси было очень много неуспевающих учеников. Некоторые ученики развивались медленнее других, другие были ограничены природой, а третьи унаследовали умственные или физические нарушения от родителей. При старой системе образования делалось всё, чтобы дети ощущали свою неполноценность. Паркер считал, что при его новой системе, построенной на индивидуальности каждого, в развитии детей будут происходить изменения в лучшую сторону. Применение новых методов обучения, в которые входили элементарные опыты, наблюдения, экскурсии, использование на уроках различных вспомогательных предметов будет способствовать более быстрым процессам развития, а домашняя атмосфера и дружелюбие в классе помогут раскрыться и робким, застенчивым детям.

Особым моментом педагогической деятельности Ф. Паркера стала работа с детьми с особыми нуждами. Он настаивал на особом подходе к таким ученикам. Задача учителя состояла в том, чтобы при помощи специальной деятельности, наиболее эффективным образом развить и укрепить самые слабые стороны ребёнка.

Известный американский педагог-компаративист И. Кэндел, отмечая вклад Паркера в реформирование американского образования,

¹ *Рогачёва Е. Ю.* Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс-культурный контекст: монография. Владимир: ВГПУ, 2005. С. 89.

писал, что он был одним из первых школьных администраторов, который счёл нужным направить в каждый класс ещё одного учителя, который в течение урока помогал отстающим ученикам.

В одной из школ Квинси Ф. Паркер организовал встречи с учителями для проведения демонстрационных уроков и лекций. Он спрашивал: «Что такое образование?», «Почему оно необходимо?», «Как нужно начинать обучение?», «Почему?», «Какие заметки, относящиеся к вопросу образования, вы сделали на этой неделе? Проиллюстрируйте!», «Вы растёте как учитель?». Ф. Паркер призывал учиться друг у друга, посещать занятия, отмечать сильные и слабые стороны коллег. Позже он начал обеспечивать учителей книгами по теории преподавания.

По-мнению Ф. Паркера, школы должны стать более привлекательными. Он требовал, чтобы солнечный свет проник в классы. Не имея возможности переделать классы с маленькими окнами, с солнечным светом он сравнивал «здоровое, нормальное, мягкое, но решительное управление, разумное количество заданий».

Естественно Полковник Паркер обладал огромной смелостью, чтобы бросить вызов традиционной школе того времени. Не всем нравились нововведения. Учить детей думать, а не заучивать, казалось подозрительным и вызывало протест. Ф. Паркер отвечал своим противникам, что те преподаватели, которые не верят в разум ребёнка, сами ослеплены своими неразумными методами.

Успех в Квинси принёс Паркеру национальную славу. Несмотря на очень хорошие результаты тестов учащихся, академическая успеваемость не являлась показателем успеха для Полковника Паркера. Наивысшим достижением для себя он считал возможность создания гуманной и уважительной атмосферы в школе. Он неоднократно подчёркивал, что нет никакого нового метода, а есть попытка следовать естественным, давно известным законам развития.

Ещё одним этапом педагогической деятельности Фрэнсиса Паркера стала его работа в Нормальной школе округа Кук. В первый год своего пребывания в школе, он основал в начальной школе отделение ручного труда, что на десять лет опередило проведение подобной работы в экспериментальной школе Дж. Дьюи в Чикагском университете.

Особое внимание Паркер акцентировал на обучении посредством делания, а не заучивания наизусть. Он настаивал, чтобы учителя имели отличную подготовку по своему предмету, владели методами преподавания и знали психологию развития ребёнка.

Дети в школе Паркера получали больше заботы и внимания, характер ребёнка находился в постоянном фокусе преподавателя. Кроме того, учащиеся приобретали гораздо больше знаний и навыков, чем те, которые учатся в обычных школах.

Последним этапом деятельности Полковника Паркера стала его работа в Чикагском институте в Линкольн Парке, который состоял из отделения по подготовке учителей и демонстрационной начальной школы.

Будучи президентом этого учебного заведения, Паркер столкнулся с рядом проблем. Прежде всего, провалилась его попытка ввести в учебный план курс фонетической орфографии. Он приводил множество аргументов в защиту нового курса, считая, что старая манера письма – это лишь дань моде и должна меняться вместе с модой. Тысячи долларов были потрачены впустую на то, чтобы заставить детей научиться писать трудные слова. Упрощение орфографии, был уверен Паркер, ускорит американизацию миллионов людей.

Чикагский институт был запланирован как модель, доказывающая превосходство нового образования, но документ, подтверждающий реформирование системы образования, так и не был выработан. Новый идеал, по Паркеру, основывался на осознании того, что требования общества постоянно меняются, а природа ребёнка постоянно изучается. Следовательно, не может быть фиксированного курса обучения. Текущий учебный план школы регулярно печатался в ежемесячном журнале «Курс обучения», издаваемый институтом. Он служил основой для дальнейшего развития, руководством для методистов, учебником для студентов педагогических курсов.

К 1890 году Фрэнсис Паркер полагал, что открыл и опробовал новые объединяющие принципы образовательной системы. Впервые он изложил свою теорию, разработанную в классах Нормальной школы округа Кук, летом 1891 года на собрании учителей в Нью-Йорке, Чаутоква (Chautauqu). Позже он выступил в летней Нормальной школе

округа Кук, в университете штата Миннесота, учительском колледже Колумбийского университета. В 1894 году, на основе этих лекций, вышла книга «Беседы по педагогике. Очерк теории концентрации.», мгновенно ставшая популярной. В этом знаменитом в то время произведении Паркер изложил суть своей педагогической концепции. Он считал, что Гербарт, хотя и подошёл совсем близко, не затронул в своей теории проблему достижения полной индивидуальной свободы через самостоятельную активность ребёнка.

Вся работа Фрэнсиса Паркера проникнута мыслями о Творце и созданном им мире. Христианство Паркера во многом сформировалось под влиянием Р.У. Эмерсона (1803-1882), одного из виднейших мыслителей и писателей США, первым выразившим и сформулировавшим философию трансцендентализма. Он верил в почитание индивидуальности, в прогресс и концепцию божественного в безграничных возможностях каждого человека. Паркер писал в своей книге: «...фундаментальным принципом развития личности являются собственные усилия ребёнка. Высшим интеллектуальным усилием Эго является собственный вывод, активная попытка Эго найти истину...»¹.

«Проблема проблем» по Паркеру – организация учебного предмета таким образом, чтобы обеспечить «умственное питание» каждому ученику на любом уровне. В своей теории концентрации он объединил содержание в, так называемые, центральные предметы, которые должны преподаваться как «органическое, неделимое, взаимопроникаемое» единство. Паркер считал, что предпосылкой объединения предметов является единство человека в его предназначении, единение Создателя и его творений, единение человека и Творца. «Он создал человека по Своему образу и подобию», повторяет Ф. Паркер². Замысел заложен во всё, что существует на Земле, в каждое человеческое существо. Иными словами, замысел – это те возможности, которые предстоит реализовать. Формирование характера, при одновременном раскрытии возможностей

¹ Историко-педагогический ежегодник. 2011 год / Гл. ред. Г. Б. Корнетов. АСОУ, 2011. Фрэнсис Паркер. Краткое изложение теории концентрации. (Перевод С. В. Сирко). С. 278.

² Там же.

и есть процесс обучения. Искусство обучения состоит в создании условий, необходимых для проявления потенциала ребёнка. Интеллектуальное и нравственное развитие возможно лишь в результате самостоятельной деятельности ученика, его активности.

Суть образования – это экономное расходование усилий ребёнка в направлении его всестороннего развития. Неизменным признаком прогресса в природе и искусстве является экономия энергии. Искусство образования представляет собой научную, экономную адаптацию условий, отвечающих немедленным нуждам ребёнка. Именно этим утверждением следует руководствоваться в поисках теории образования. В условиях для проявления самостоятельной активности ребёнка, каждый предмет, метод и способ найдут свою образовательную ценность.

Под центральными предметами Паркер имел ввиду те, которые составляют непосредственное окружение ребёнка. Они являются основными ветвями главного, а именно творения, так как любое изучение есть изучение Создателя через проявление его мысли в человеке и вселенной. Самое высшее, при этом самое экономное усилие ума – это стремление к познанию истины творения.

Ф. Паркер писал: «Мы живём с верой в Бога и с верой в его высочайшее творение. Наша работа – это продолжение творения, предоставление условий для творения; и, когда мы постигаем это и в своё постижение включаем тот факт, что всё, что мы делаем для возвышения человеческой души, становится вечным для человечества, вечным в своём влиянии на человечество, мы начинаем получать представление о священнодействии преподавания. Чувство достоинства жизни в ощущении вечности до и после»¹.

Центральные предметы направляют на дорогу по уменьшению сопротивления между истиной и душой и служат воплощением этой дороги. Паркер классифицирует их следующим образом:

А) география, геология и минералогия (науки о неорганических веществах);

¹ Историко-педагогический ежегодник. 2011 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. АСОУ, 2011. Френсис Паркер. Краткое изложение теории концентрации. (Перевод С. В. Сирко). С. 280.

Б) физика и химия (науки о законах движения и изменения неорганических веществ);

В) ботаника, зоология, антропология, этнология и история (науки об органических веществах и жизни);

Г) физиология (физика и химия живых организмов).

Но автор тут же уточняет, что в природе нет классификации. Классификация центральных предметов – это необходимое средство обучения, экономия умственной деятельности. Центральные предметы сами по себе являются органическим, неделимым, взаимозависимым единством. Связь одного предмета с другим или со всеми предметами является такой же тесной, как и связь части какого-либо предмета с целым предметом.

За основу положения о центральных предметах Ф. Паркер берёт географию. Он пишет: «География – это наука о современном облике земной поверхности». Это определение указывает, что география – одна из ветвей науки и подчёркивает её связь с другими отраслями знаний.

Геология, по отношению к географии, может быть представлена как история современного облика поверхности Земли. Современная география представляет собой одну из бесчисленного ряда других форм. Связь геологии и географии выражается как причина и результат. Паркер подчёркивает, что существуют бесчисленные возможности изучения этих двух предметов, так как любое место на Земле представляет огромный интерес для ребёнка.

Минералогия, в свою очередь, связана с геологией как материал и его изменения.

Ребёнок изучает то, что у него под ногами: почву, песок, глину, гравий. Паркер показывал учителям, что открытия и чудеса всегда рядом. Воображение ребёнка потрясает одна мысль о том, что всё меняется во Вселенной, и нет такой вещи, которая бы находилась в абсолютном покое. Согласно непреложному закону, Земля меняется каждое мгновение, а её энергия поднимает и опускает горы. География – это одна из фаз геологии, которая является наукой о постоянных изменениях земной поверхности. Но геология, география и минералогия невозможны без физики и химии.

Таким образом, Паркер показывает взаимосвязь предметов, которые он называет отраслями наук о неорганической материи. Учёный также описывает, как соотносятся эти предметы с науками о живой материи: зоологией, ботаникой, физиологией, анатомией, антропологией, этнологией и как они все взаимосвязаны.

В своей книге Ф. Паркер указывает, что география имеет близкое психологическое отношение к истории. Начальные умственные действия в изучении этого предмета имеют характер воображения: города, архитектура, события, марши армий, выдающиеся характеры должны чётко запечатлеваться в мозгу ученика. Картинки меняются: появляются и исчезают нации, одна война сменяет другую; но стабильным и неизменным остаётся фон событий, сама Земля. Живая концепция структуры страны связывает исторические знания в одну, ещё большую концепцию. История – это хроника борьбы человеческого духа за свободу, это дорога к свободе. Вот причина, по которой ребёнок должен изучать этот предмет. Тот, кто знает прошлое и умеет делать правильные выводы, сумеет понять потребности современного общества. Паркер рекомендует, прежде всего, изучать историю Америки, американской свободы. Говоря, что история – это дорога к свободе, а наука – проводник на пути к свободе, автор уточняет, что применение знаний науки приводит к экономии энергии, является секретом прогресса. Ребёнку необходима та наука, которая сделает дом лучше – очистит воздух, создаст более плодородную почву, объединит, при помощи электричества и железных дорог, нацию. Наука даёт вдохновение.

У детей стремление учиться вызывает немедленное использование приобретённых знаний. Адаптация предметов к практическим нуждам является самым верным руководством при подборе учебного материала. Растения, погода, география дома, т.е. земля, по которой ходят ученики, воздух, которым они дышат, вода, которую они пьют, одежда и еда могут быть представлены в бесконечном количестве полезных и интересных предметов. Самый главный урок, который получают дети заключается в понимании того, что Бог дает вселенную человеку и регулирует её жизнь при помощи законов, созданных Творцом. Наука – главное средство развития интеллекта и любви к Создателю.

Следующим главным положением теории концентрации Фрэнсиса Паркера является то, что, во-первых, ребёнок начинает изучать все центральные предметы самопроизвольно и, во-вторых, его деятельность указывает на то направление, по которому должно следовать образование.

В качестве подтверждения Паркер описывает, как с раннего детства ребёнок самым естественным образом изучает отношения в семье и в том обществе, в котором он живёт, что является началом изучения антропологии и истории.

Также спонтанно дети начинают изучать ботанику и зоологию. Птицы, насекомые, домашние животные – всё пробуждает любознательность ребёнка. Конечно, активность и интерес в большой степени зависят от его окружения. «Возьмите мальчишку, – говорит Паркер живущего на ферме в Новой Англии: он знает каждое растение, каждый уголок окрестностей. По состоянию неба и облаков может предсказать погоду, в то время как городской ребёнок может всей душой любить лишь одно растение, выращенное в горшке и получить первые уроки любви и вдохновения»¹.

Собирая камешки на пляже, без конца играя с песком и глиной, дети изучают минералогию. Паркер приводит множество примеров, доказывающих, что с детских лет ребёнок учится каждый час своей жизни. Инстинктивно ребёнок начинает изучать все предметы, входящие в учебный план, потому что не может не делать этого, сама его природа принуждает к подобной деятельности. Спонтанная активность ребёнка возникает из глубин его существа, его прошлого, является его врождённой божественностью. «Мы должны изучать то, что уже начато, когда уже появились первые ростки; мы ведь не утверждаем, что для растения важна только почва или только вода, или только воздух. Для растения важно всё, так как всё сконцентрировано на росте растения. Ребёнок стоит в центре круга; вокруг него Вселенная, человек и природа. Всё трогает душу ребёнка; душа ребёнка тянется ко всему, реагирует на всё. Мы не должны разбивать или нарушать круг, если хотим, чтобы он расширялся и рос по спирали. Основа круга должна постоянно расширяться и вместе с ней каждая спираль, т.к. она

¹ Историко-педагогический ежегодник. 2011 год. С. 283.

имеет тенденцию тянуться вверх по направлению к свету и истине. Мы, учителя, должны избегать выделения того, что мы лучше всего знаем, что больше всего любим. Мы можем любить историю, но не видеть в мифе мощную силу для нравственного и духовного роста. Мы должны помнить, что составление курса обучения, полностью адаптированного к нуждам человеческого роста, потребует бесконечного знания; курс может подчиняться конечности только в его подходе к бесконечности. Прекрасным и возвышенным в образовании является то, что здесь никогда нельзя найти конец; то, что мы никогда не сможем понять центр, дух человека»¹.

Ф. Паркер считал, что если существует единство во всём, чему следует учить, то существует и единство в методах обучения. Учащиеся приобретают знания посредством органов чувств. Паркер делил «продукты чувств» на различные виды внимания и выражения. Виды внимания подразделялись на наблюдение, устную речь и чтение. Он верил, что наблюдательность, особенно та, которую развивали при помощи полевых экскурсий и самостоятельно проводимых экспериментов, является самым лучшим видом внимания.

Вся теория концентрации, в сущности, была методом, помогающим искать замысел или закон природы. Он заявлял, что его теория не философия, а инструмент для учителя. А то, что это эффективный инструмент, доказывал его успех в Нормальной школе округа Кук. Главный тезис теории концентрации находится в доктрине качества умственного процесса, противоположного количеству. Это требование совместимо с целью всего человеческого развития и прогресса – свободой. Другими словами, качество умственной деятельности можно выразить в одном предложении: оно состоит в величайшей силе ума рассуждать, делать самостоятельный выбор.

2. Реализация идей Паркера в современной американской школе

В настоящее время в США насчитывается несколько школ Ф.У. Паркера, среди них: школа Паркера в Чикаго, начальная школа в

¹ Историко-педагогический ежегодник. 2011 год. С. 280.

Квинси, чартерная школа в Девонсе (Массачусетс), школа в Сан-Диего (Калифорния).

Начальная школа Ф. Паркера в Квинси была основана в 1916 году и заново открыта в 1995 году. В своём послании к гостям школы, директор отмечает, что каждый ребёнок приходит к ним со своими уникальными способностями и талантами. Задача школы – создавать для каждого ребёнка такие возможности и условия, которые помогут им раскрыть эти дары. Учителя твёрдо убеждены, что именно на начальном этапе возникает любовь к учению, длящаяся всю жизнь и здесь же формируются навыки, помогающие детям учиться.

Начальную школу в Квинси, как и все школы Паркера, отличает тесная совместная работа детей и преподавателей. Учителя помогают своим воспитанникам, прежде всего, познать себя, а также лучше узнать то, что от них ожидают школа, правительство и общество.

Чартерная школа Ф. Паркера в Девонсе также начала свою деятельность в 1995 году. В центре внимания школы – ученик и его интересы. Учителя работают над созданием атмосферы доверия и уважения к школе, многонациональному студенчеству, родителям, над внедрением в жизнь демократических принципов.

Школа Ф. Паркера в Сан-Диего была официально открыта 31 декабря 1912 года. Основатели школы были заинтересованы во введении новых методов преподавания, разработанных Ф.У. Паркером и ведущих к повышению качества образования.

Анализ деятельности миссии и философии школ позволил прийти к выводу, что руководствуясь педагогическими принципами Паркера, они имеют много общего. Однако, наиболее ярким выразителем педагогической концепции выдающегося реформатора является школа в Чикаго.

Со дня своего основания в 1901 году, школа предлагает образование, философские принципы которого направленные на поддержание роста и развития учащихся через осознание ими фундаментальных потребностей общества. Ф. Паркер полагал, что школы должны быть организованы таким образом, чтобы, вовлекая детей в процесс обучения на основе их интересов, они отвечали потребностям общества.

Согласно учебному плану Ф. Паркера, академические предметы изучаются не изолированно. Обучение должно происходить через собственный опыт учеников и взаимодействие с реальным миром. Школа учит общаться, принимать живое участие во всём, сотрудничать друг с другом и учителями.

Основывая свою школу, Ф. Паркер предложил уникальную альтернативу образовательным заведениям своего времени. Спустя много лет современная школа Паркера поддерживает философию образования своего основателя и занимает лидирующую позицию среди школ Чикаго.

Свою миссию школа Паркера видит в том, чтобы культивировать в своих учениках черты характера, которые проведут их по жизни как активных и вдумчивых граждан демократического общества.

Школа помогает развивать в каждом студенте чувство идентичности, уверенности, стать знающим, умеющим учиться человеком, который думает и действует творчески, смело, является активным гражданином взаимозависимого мира.

Перед школой стоит задача так подготовить молодых людей, чтобы они были готовы ответить на вопрос: «Что я буду делать со всем, что узнал, со всеми знаниями и навыками, которые приобрёл, чтобы сделать мир лучше, справедливее, прекраснее и интереснее для всех людей?»

Школа стремится создать сообщество, в котором учителя и ученики работают вместе, где царят доверие и уважение друг к другу. Сознательно построенная как мультикультурное общество, школа воспитывает в своих учениках умение ценить и уважать многообразие жизни в любых её проявлениях: культурных, национальных, религиозных, возрастных, этнических, языковых, социально-экономических, образовательных. Уважение учителями групповых и индивидуальных различий ведёт к тому, что студенты начинают глубже понимать многообразие форм жизни, учатся противостоять поведению, которое подавляет и принижает человеческое достоинство.

Все студенты школы Паркера постепенно приходят к пониманию того, что они являются членами общества, в котором могут существовать различные точки зрения. Учителя поощряют воспитанников вы-

ражать и отстаивать своё мнение, а иногда и задумываться о том, является ли оно верным и оценить ту или иную проблему с позиции другого человека. Такой подход расширяет кругозор учащихся, не ограничивает восприятие мира одной точкой зрения. Студенты рассматривают школу как место, где их всегда поймут и помогут.

На протяжении всех лет студенты обучаются посредством делания, учатся на основе междисциплинарного плана, вовлекаются в социальную деятельность. Учителя помогают каждому достичь высокого уровня знаний, навыков, воспитания, раскрыть свои силы. Директор школы Дэн Франк говорит о том, что прогресс студентов означает, что они растут вместе со школой и школа растёт вместе с ними. Развивается характер и компетенции будущего гражданина общества. Школа прямо следует педагогической концепции Паркера, которая определяет становление гражданина как одну из важнейших задач и указывает на то, что воспитание характера и гражданственности являются единым процессом.

Сотрудничество и помощь обществу относятся к главным приоритетам школы Паркера. Переходя из класса в класс, учащиеся начинают понимать, что относятся не только к классу и школе, но и к обществу за стенами школы.

В начальных классах родители и преподаватели предоставляют ученикам возможность познакомиться с нуждами общества, вовлекая и в проекты по помощи другим и разговаривая с ними о том, что создаёт неравенство в жизнях других людей. В средних классах студенты принимают участие в Программе социальной помощи, которая входит в учебный план школы. Вместе с преподавателями они читают свои статьи, напечатанные в журнале, обсуждают и размышляют над тем, чему научились и какой приобрели опыт, участвуя в различных мероприятиях города Чикаго. Учащиеся старших классов принимают участие в проектах, в которых задействованы другие школы и некоммерческие организации. Студенты активно применяют принципы гражданственности как внутри школы, так и в обществе в целом. Подобная деятельность придаёт больший смысл жизни учащимся. Стремясь стать идеальными гражданами, они рассматривают участие в социальных проектах как важную составляющую их будущего.

Учителя школы Паркера обладают глубокими академическими знаниями, которыми они делятся, посещая местные и национальные конференции, выступая с лекциями и мастер-классами по всему миру, где знакомят образовательное сообщество с инновационными подходами к учебному плану, завязывают новые отношения между своей школой и школами по стране и всему миру. Можно с уверенностью сказать, что преподаватели школы Паркера являются живым воплощением миссии своей школы. Воплощая ключевые ценности прогрессивного воспитания, они демонстрируют дух сотрудничества. Более того, всем учителям школы присуща страсть к преподаванию и постоянному самосовершенствованию. Они отлично владеют искусством и техникой преподавания, глубоко понимают стадии и процессы развития ребёнка, что позволяет им видеть и с уважением относиться к сильным и слабым сторонам каждого учащегося.

Учителя работают как независимо, так и в команде, что позволяет им лучше видеть динамику класса и выработать методологию.

Большое внимание в школе уделяют первым волнующим годам учёбы (1-3 классы, 6-9 лет). За это время дети знакомятся с основами академических предметов, открывают новые миры.

Используемые в обучении методы педагогики прогрессивизма вдохновляют студентов полностью отдаваться учебной деятельности, получать удовольствие от пребывания в школе. В процессе преподавания в начальной школе доминирует подход, построенный на решении различных проблем, «учение посредством делания». Дети выстраивают знания, исходя из собственного опыта, исследуя и манипулируя предметами, которые их окружают.

Междисциплинарный подход в обучении обеспечивает больше возможностей для всех стилей обучения, а использование принципов конструктивизма позволяют детям брать ответственность за свою учёбу, выстраивать связи между различными концепциями. Использование интересов учеников, интерактивные и кооперативные формы групповой деятельности и богатый учебный материал помогают развивать у студентов самодисциплину, независимость ума и дух сотрудничества.

В воспитании демократии и гражданского чувства Ф. Паркер считал главными социальные науки. Переработанные в соответствии со временем центральные темы этих наук позволяют ученикам сравнивать историю и культуру своей страны с историей и культурой других стран. Они включают в себя изучение сообщества школы Паркера и его отношения с Чикаго и страной, вовлечение учащихся в исследования истории Чикаго, изучение других стран.

Мультикультурное пространство центральных тем перекликается с проектами по искусству и другими науками, помогая детям связать различные науки воедино. Например, центральной темой второго класса является география мира, после краткого знакомства с которой дети переходят к изучению конкретной страны, например, Японии. Дети учатся слагать хайку, делать национальную обувь, оригами, медитировать и обсуждать некоторые религиозные вопросы. Походы в ботанический сад, институт искусств и консерваторию, беседы с людьми из Японии делают учебу максимально приближенной к жизни. Одним из самых интересных моментов является посещение близлежащего буддистского храма, где дети знакомятся с символами, преобладающими в японской культуре.

В четвертом и пятом классах центральными темами выступают Древний Египет и Греция, Средние века и Ренессанс. В течение нескольких недель учащиеся становятся членами гильдии Средних веков и отправляются вместе с Одиссеем в вояж из Трои. Каждый день образовательной Одиссеи в сопровождении опытных преподавателей наполнен прекрасными открытиями и исследованиями.

Учащиеся школы Паркера рано начинают задумываться над решением мировых проблем. В шестых-восьмых классах они принимают участие в проекте «Африканский Союз», цель которого – вывести гражданскую грамотность на новый уровень. Кульминацией проекта является конференция, на которой учащиеся вырабатывают компромиссные решения и соглашения, принимают резолюцию по модели, используемой в ООН и Африканском Союзе. Студенты, как правило, покидают проект с чувством глубокого удовлетворения.

Учебная деятельность в шестых-восьмых классах (12-15 лет) отвечает интеллектуальным и физическим изменениям детей, предлагая широкий спектр внеклассной деятельности, в виде различных клубов и групп по интересам, помогая вступить в мир независимости и обрести собственную индивидуальность. Учащиеся этого возраста чувствуют в школе постоянную поддержку, уважение и внимание со стороны учителей. Они всегда находят здесь источники для своего дальнейшего развития. Команда учителей, работающих в этих классах, встречается каждую неделю для того, чтобы обсудить, как улучшить работу с учащимися с учётом их индивидуальных интересов, потребностей и стиля обучения.

В девятом-одиннадцатом классах школа вводит новые компоненты в учебную деятельность студентов и задействует уже знакомые эффективные рычаги, отличающие школу Паркера: внимание к каждому ученику, взаимосвязь предметов, доверительные отношения между учащимися и учителями и связь работы в классе с внешним миром.

В процессе обучения учителя вдохновляют студентов творить, мечтать, говорить, писать, размышлять анализировать, строить, делать открытия, экспериментировать. Выпускники покидают стены школы Паркера вполне зрелыми личностями, готовыми поделиться с миром своими идеями и творчески использовать любую возможность.

Учебный план закладывает основы прочных навыков, которые в дальнейшем студенты могут использовать в академической и прочей деятельности, в зависимости от интересов. Занятия по английскому, обществознанию, истории, математике, естественным наукам, языкам, физической культуре и драматическому искусству дополняются разнообразными элективными дисциплинами. Студенты могут выбрать курсы, рассматривающие глобальные и локальные изменения в окружающей среде, курсы по изучению истории и наследия прогрессивного образования в США. Курс «Мировые религии», несомненно, важен для учащихся, так как США является страной, в которой существует самое большое количество разнообразных форм религий. Непонимание той или иной формы вероисповедания может привести к агрессии и насилию. Курс знакомит с основами мировых религий, учит, как они отвечают на вечные вопросы

«Откуда мы пришли в этот мир?», «В чём смысл жизни?» и многие другие. В рамках этого элективного курса также раскрывается такое направление в современной философии, как «светский гуманизм», изучающий вопросы этики, справедливости и человеческого предназначения. Эта философия отвергает религиозную догму, сверхнатурализм, псевдонауку и предрассудки как основу морали и принятия решений. Кроме того, организаторы курсов имеют возможность сотрудничать через видео конференции с Tony Blair Faith Foundation, в которой принимают участие старшеклассники различных вероисповеданий. Школа также предоставляет возможность ближе познакомиться с современным мусульманским миром. Очевидно, что эта тема весьма актуальна для сегодняшнего дня.

Задачей курса «Введение в философию» является изучение искусства выстраивания диалога, знакомство с творчеством Платона.

Основное направление электива «Позитивная психология» – аспекты создания наполненной и процветающей жизни с обсуждением таких тем, как самоуважение, любовь, счастье, дружба, умение ставить цель, индивидуальные достижения, служение другим, юмор, творчество.

Кроме того, ученикам могут предложить пройти усложнённый курс геометрии, заняться компьютерной анимации, фотографией, керамикой, рисованием или начать изучать печатное дело и журналистику.

Для тех, кто интересуется написанием прозы и поэзии, существуют курсы в формате мастер-классов. Студенты могут изучать такие литературные жанры, как автобиография и мемуары. Одна из основных задач курса заключается в исследовании выстраивания авторской позиции с точки зрения культуры, этики и пола. Учащиеся задумываются над вопросами «Нужно ли изучать чужую жизнь?», «Должно ли описание жизни быть правдивым?» и другие. Традиционными являются курсы по изучению творчества У.Шекспира, афро-американской и британской литературы XX века. Электив «Современный роман в глобальном сообществе» предлагает изучение творчества писателей-лауреатов из Англии, Пакистана, Индии, Южной Африки, Ирана, Израиля. Читая тексты, учащиеся пытаются найти не только от-

личия, но и то общее, что объединяет этих авторов. Они ежедневно записывают свои впечатления от чтения и в конце курса представляют проект, защищающий тот или иной тезис.

Следует также отметить такие курсы, как: «Расовые и классовые проблемы, а также проблемы гендерной и сексуальной ориентации в литературе и кино», «Социальная справедливость в городе», «Экономика и общество», Средства массовой информации и общество», «Движение за гражданские права».

Здесь приведён лишь неполный перечень того, что предлагает школа своим учащимся. Но, на основе вышеизложенного, можно сделать вывод, что, действительно, тематика многих курсов подводит учащихся к размышлению, творчеству, анализу. Многие курсы акцентируют своё внимание на обществе и личности, самобытности и ценности другого, что соответствует философии и миссии школы.

ГЛАВА 13. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА «ОСОБЕННОГО» РЕБЕНКА В МАССОВОЙ ШКОЛЕ США: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

1. Актуализация проблемы образования «особенного ребенка»

На сегодняшний момент особо остро начинает ощущаться необходимость систематизации и обобщения накопленного положительного опыта как в отечественной, так и в зарубежной педагогике по обучению детей с особыми нуждами. В наши дни эта проблематика постоянно находится в эпицентре внимания и в контексте образовательной политики современной России постепенно становится одной из приоритетных¹.

Многие зарубежные страны, такие как Великобритания, Канада, США, уже много лет назад вступили на путь интеграции, которая позволила людям с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности

¹ Бойкова С. В. Теория и практика педагогики поддержки. С.-Пб.: «Экспресс», 2006.

тельности получать образование в так называемой «наименее ограничительной среде» (least restrictive environment). Американские ученые Самюэль Кёрк и Джеймс Галлахер определяют «наименее ограничительную среду» как «образовательное пространство, в котором ребенок с особыми нуждами может обучаться настолько это возможно в обычном классе с другими, более здоровыми детьми»¹.

Что касается нашей страны, то начальный этап становления интеграционного образования в Российской Федерации начался сравнительно недавно, в 90-е гг. XX в., благодаря ее вхождению в мировое информационное и образовательное пространство, и в наши дни специальное образование в России еще не соответствует общепринятым международным нормам в области образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности.

Поэтому мы считаем нужным обратиться к мировому историко-педагогическому опыту в организации наиболее благоприятной образовательной среды для «особенных» детей, в частности к опыту такой страны, как США, которая на несколько десятилетий раньше, как и другие зарубежные государства, вступила на путь интеграции.

2. Историко-педагогический обзор философских оснований формирования специальной педагогики, идей и практики педагогической поддержки «особого ребенка»

Ребенку с особыми нуждами, или как сейчас говорят, «особенному» ребенку, необходимо ощущать особую поддержку, как со стороны родителей, врачей, так и со стороны педагогов, особенно, если он имеет возможность посещать общеобразовательную школу и учиться в одном образовательном пространстве со своими более здоровыми сверстниками. И здесь роль педагога наиболее важна, так как его задача состоит не только в том, чтобы помочь адаптироваться ребенку с

¹ *Kirk Samuel A. Educating Exceptional Children / Samuel, A. Kirk, James John Gallagher – 6th ed. – Houghton Mifflin Co, Boston, MA. 1989. – 598 pp. ; Hallahan D. P. Exceptional children: Special Education / D. P. Hallahan, J. M. Kaufmann. В.: Allyn&Bacon, 1993. 595 pp.*

ограниченными возможностями здоровья, но и оказать поддержку другим детям, которым приходится привыкнуть к тому, что вместе с ними теперь находится ребенок, отличающийся от них.

Для того чтобы увидеть и понять суть педагогической поддержки ребенка, в том числе и ребенка с особыми нуждами, мы считаем нужным обратиться к различным философским подходам.

В основу философских подходов к пониманию педагогической поддержки входят:

- философия гуманизма;
- немецкая классическая философия;
- субъективный материализм;
- экзистенциализм;
- философия свободного воспитания;
- философская антропология;
- философия социального воспитания;
- философия диалога;
- философия прагматизма;
- философия образования.

Что касается философии гуманизма, то ее основная идея заключается в том, что человек является самой главной ценностью для другого человека, и таким образом, мы можем сказать, что данная философия ставит в центр понимание уникальности и самоценности ребенка. Особенно это касается именно ребенка с особыми нуждами, который является наиболее ценным для окружающего его мира.

Немецкая классическая философия тоже имеет непосредственное отношение к философии педагогической поддержки. Еще Иммануил Кант (1724–1804) утверждал, что всякая личность – это самоцель, которая не должна рассматриваться как средство для осуществления разного рода задач, даже если они направлены на всеобщее благо. Основным законом этики Кант провозгласил внутреннее повеление (категорический императив), требующее руководствоваться формальным правилом: поступай так, чтобы всегда относиться к человечеству – в своем лице и лице другого человека – как к цели, а не как к средству. Для педагогики поддержки важным в этой позиции является понимание

уникальности человека, его индивидуальности, права на реализацию своих способностей и возможностей. Если мы будем рассматривать в данном контексте «особенного» ребенка, то данная философская позиция также защищает его право на реализацию его способностей по мере его возможностей.

Если рассматривать позицию субъективного материализма, то основной идеей данной философии является следующее суждение «человек – единственный, универсальный и высший предмет философии». Согласно Людвигу Фейербаху (1804-1872), именно любовь к другому человеку есть путь к признанию его объективного существования, а тем самым к признанию существования вообще внешних вещей. Из внутренней связи людей, основанной на чувстве любви, возникает альтруистская мораль, которая, по убеждению Фейербаха, должна встать на место иллюзорной связи с Богом. Вообще, антропологизм Фейербаха возник как реакция на учение Георга Гегеля (1770-1831), в котором господство всеобщего над единичным было доведено до предельной степени. До такой степени, что отдельная человеческая личность оказалась исчезающее ничтожным моментом, который надлежало полностью преодолеть, чтобы встать на всемирно-историческую точку зрения «абсолютного духа». Фейербах же выступил в защиту именно природно-биологического начала в человеке.

По мнению Фейербаха, стремление к счастью рассматривается как движущая сила человеческой воли и влечет за собой сознание нравственного долга. Педагогика поддержки должна строиться на понимании одного человека другим. Идеи данного философского течения представляют для инклюзивного обучения детей с особыми нуждами наибольшую ценность. Ведь именно любовь к себе подобным, желание помочь им и оградить их от неприятных стечений обстоятельств стоят во главе угла, когда речь идет о педагогической помощи ребенку с особыми нуждами.

Еще одним направлением в философии, в котором просматривается идея поддержки, является экзистенциализм. Экзистенциализм не является академической доктриной, его основные темы – человеческое существование, судьба личности, вера, неверие, утрата и обретение

смысла жизни. Согласно идеям экзистенциализма, исходной точкой всякого знания является анализ конкретного бытия человеческой личности, предполагающего выбор разнообразных форм и содержания поведения. От любого решения, от любого акта воли и выбора зависит та сущность, которую формирует бытие отдельной личности. Данная позиция тесно связана с культурой выбора поведения каждой личностью как необходимого условия педагогической поддержки.

Ведущие представители экзистенциализма (М. Бубер, К. Ясперс, А. Камю и другие) утверждают, что существование человека вплетено в окружающую среду, и выражают эту мысль с помощью различных понятий: совместное бытие, коммуникация, другой человек, ситуация и т. д. То есть согласно философии экзистенциализма человек должен стать самим собой, определить свое самобытие, осуществить себя. И люди с ограниченными возможностями также имеют право реализовать себя в жизни, получать специальную помощь, поддержку и образование.

Теория свободного воспитания также связана с идеей педагогической поддержки. Свободное воспитание воплотило в себе идеи гуманизма. Оно неразрывно связано с той гуманистической традицией, которая зародилась в Древней Греции. Еще такие древнегреческие философы, как Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель, рассматривали обучение и воспитание как важнейшие способы подготовки индивида к достойной жизни. Античность сформировала идеал свободной, критически мыслящей личности, обладающей развитым самосознанием, духовной культурой, физическим совершенством, гражданскими добродетелями.

Уже в Средние века христианство, которое распространялось и укреплялось в Европе, призывало обратить внимание на глубоко интимную сферу человеческой души, и именно это дало педагогике твердые нравственные ориентиры.

Что касается эпохи Возрождения, то в это время царил культ творческой личности, признание ее права не только на свободу и независимость, но и на индивидуальность, на признание самоценности. Именно в этот период гуманизм выступил как целостная система взглядов и широкое течение общественной мысли. Все это имело значитель-

ные педагогические последствия, и, следовательно, воспитание повернулось «лицом к ребенку», к его способностям, стремлениям. Образование стало ориентироваться на детскую природу, пытаясь преодолеть догматизм и формализм.

Естественная природа предполагала естественное воспитание, концепцию которого создал Жан-Жак Руссо (1712-1778). Руссо исходил из установки, что воспитатель должен лишь способствовать естественному росту ребенка, организовывать ту воспитывающую среду, в которой ребенок сможет обрести самостоятельность и свободу.

Философия свободного воспитания призывает к тому, что ребенок должен сам выбрать свой путь в жизни, не следуя каким-то требованиям со стороны учителя и взрослых. Если связать это с педагогической поддержкой «особенного» ребенка, то можно снова утверждать, что свободное воспитание в особой степени может помочь ребенку с особыми нуждами почувствовать свою уникальность, свободу выбора. Но педагогу нужно проявлять особую осторожность, учитывая особенности здоровья ребенка, его способности, уровень развития. Поддержка должна строиться соответственно логике возрастного и индивидуального развития ребенка.

Другим основанием педагогики поддержки является философская антропология, возникшая в начале XX в. как учение о человеке и обусловившая появление во второй половине XX в. педагогической антропологии, представители которой (А. Буссеман, А. Фишер, П. Петерсон, Г. Ноль) исходят из восприятия человека как универсальной, свободной и ответственной сущности. По мнению представителей данного направления, педагогические действия должны соизмеряться с духовной целостностью человека, его основополагающей способностью быть субъектом образования и воспитания.

Герман Ноль (1879-1960), который является основателем концепции «педагогического человекознания», предлагал рассматривать ребенка в соответствии с его видимыми способностями, задатками, одаренностью. По его мнению, человек от природы предназначен к раскрытию и совершенствованию всех своих задатков в образовательном

процессе. Данное направление имеет теснейшую связь со специальной педагогикой.

Задача каждого педагога, работающего с «особенными» детьми, состоит в том, чтобы помочь им осознать свою уникальность, собственную ценность, раскрыть свои возможности и таланты. Особенно это актуально для одаренных детей, которых тоже можно назвать «особенными», и которые в большинстве случаев остаются непризнанными большинством педагогов.

Важными для понимания педагогической поддержки являются взгляды немецкого философа, теоретика социального воспитания Пауля Наторпа (1854-1924), который утверждал, что воспитание не должно носить авторитарного характера, а должно представлять собой духовную помощь. Он выступал в поддержку индивидуального взаимодействия, в ходе которого происходит процесс самовоспитания ребенка. Получается, что развитие ребенка представляет собой пробуждение духовной самостоятельности во взаимосвязи волевых устремлений ребенка и его учителя, его наставника.

Педагог, работающий с «особенным» ребенком, в первую очередь обязан оказывать учащемуся духовную помощь, передавать ему, как и остальным школьникам, некие культурные образцы, знакомить с важными социальными нормами, направлять его социальное поведение.

Другая важная позиция, которую необходимо рассмотреть, это философия диалога. Ведь становление личности – это диалогический процесс, длящаяся духовная взаимосвязь между учеником и учителем (М. Бубер). Учитель – это посредник, который через свой личный жизненный опыт устанавливает для ребенка связь с внешним миром. Организация диалога возможна только в условиях постоянной корректировки педагогических действий, которые учитывают внутренний мир ребенка. По мнению Мартина Бубера (1878-1965) самовоспитание происходит там, где существует доверие ученика к учителю.

Ведь доверие, которое ребенок испытывает к учителю, является значимым результатом педагогического труда. Для «особенного» ре-

бенка диалог с учителем носит более значимый характер, чем для его здорового сверстника. Он наиболее уязвим в духовном плане, и педагогу предстоит тяжелая работа, чтобы установить контакт с таким ребенком.

Значимыми для рассмотрения педагогики поддержки являются отдельные позиции философии прагматизма в основе которой лежит педоцентризм – направление педагогики, утверждающее, что организация педагогического процесса должна способствовать самораскрытию ребенка. В философии прагматизма главная цель развития человека заключается в содействии самореализации личности, осуществлении ее желаний и интересов.

Джон Дьюи (1859-1952) сформулировал кредо педоцентризма в 1899 году: «В настоящее время начинающаяся перемена в деле нашего образования заключается в перемещении центра тяжести. Это – перемена, революция, подобная той, которую произвел Коперник, когда астрономический центр был перемещен с Земли на Солнце. В данном случае ребенок становится солнцем, вокруг которого вращаются средства образования; он – центр, вокруг которого они организуются». Швейцарский педагог и психолог Э. Клапаред поддерживал идеи Дьюи, указывая на необходимость изучать естественные проявления детей и в соответствии с ними организовать воспитательную деятельность. По мысли Клапареда, методы и программы вращаются вокруг ребенка, а не ребенок, изо всех сил старающийся крутиться вокруг программы, составленной без какого-либо учета его способностей.

Важно отметить, что именно Дьюи выступил резким противником ориентации на результаты тестов интеллекта, считая, что даже тщательно проведенные тесты интеллекта объясняются образовательными возможностями. Дьюи боялся, что учитель будет рассматривать тесты интеллекта как окончательное утверждение о способностях учащихся к обучению. Для него ученик всегда находился в состоянии становления, роста и развития. В 1928 году ученый писал, что качество деятельности и ее последствия (результаты) намного важнее для учителя, чем любой количественный элемент.

Наиболее общие концептуальные позиции к педагогике поддержки в современных исследованиях обозначены в философии образования (Б.С. Гершунский, Э.Н. Гусинский, Л.А. Степашко и др.). Авторы раскрывают феномен современного пространства детства, способствующего или же наоборот препятствующего успешной адаптации, социализации личности. Социальное пространство – это протяженность социальных отношений, ежедневно разворачивающихся перед ребенком либо в образе слов, действий, поступков людей, либо в определенном образе вещей, интерьера, отношений. Все это создает социальную ситуацию развития ребенка, которая имеет свой индивидуальный вариант, содержит в своем сочетании общечеловеческий, культурологический, исторический, национальный, семейный, групповой фактор, и разворачивается перед ребенком как единственно возможная и существующая микросреда.

Нельзя не учитывать роли, которую в педагогике поддержки играют социум, социальная среда. По существу, каждая школа может иметь свой вариант социализирующего пространства, включающего в себя множество и разнообразие образовательных возможностей, которые выходят за рамки образовательного учреждения.

В отношении детей с особыми нуждами мы можем говорить здесь и о социально-педагогической поддержке, под которой понимается комплекс социально-психолого-педагогических мер, направленных на развитие личности ребенка, имеющего жизненные ограничения, обусловленные ограниченными возможностями здоровья, в ходе которых формируется адекватное восприятие собственного «Я» и окружающей действительности, устойчивость к внешним и внутренним травмирующим воздействиям, способность адаптироваться в окружающей среде и эффективно с ней взаимодействовать.

Проанализировав многочисленные различные философские концепции, мы можем сделать вывод о том, что педагогика поддержки ставит во главу угла ценность человеческой жизни, уникальность и индивидуальность человека. На первый план выходит личность ребенка и его право на самореализацию, самоутверждение.

3. Формирование психологического обоснования идеи и технологий педагогической поддержки в XX веке

На формирование теории педагогической поддержки «особого» ребенка наиболее значимое влияние оказали две психологические теории, которые позволяют рассмотреть педагогическую поддержку в инклюзивном образовании и особенно роль педагога в нем.

Теория социального обучения (Social Development Learning Theory) придает особое значение тому, как люди растут и развиваются благодаря взаимодействию друг с другом. Данная теория описывает социальные аспекты обучения индивидуума. Социальные взаимодействия между ребенком и другими людьми (учителями, родителями, другими членами семьи) являются необходимым элементом обучения.

Теория социального обучения, развитая Львом Семеновичем Выготским (1896-1934) делает особо значимой социальную природу обучения и выделяет важную роль межличностных взаимоотношений. Теория Выготского делает акцент на зоне ближайшего развития. Сам психолог утверждал, что зона ближайшего развития оснащает психологов и педагогов инструментом, с помощью которого можно понять внутреннее направление развития, и то, что ребенок может делать с чьей-то помощью сегодня, то это же самое он сможет самостоятельно сделать завтра. С помощью зоны ближайшего развития можно понять, как ребенок учится. Она ставит четкую границу между тем, что ребенок уже знает, и тем, чему он научится в будущем. Выготский утверждал, что в процессе обучения дети могут выйти за пределы своих индивидуальных способностей, подражая действиям других людей.

Согласно детскому психологу, доктору Борису Гиндису, специальное образование является главной сферой, из которой Выготский получал данные для поддержки своих теоретических оснований. Выготский верил, что социальное окружение ребенка может ограничивать его развитие и приводить к отличиям, которые наблюдаются у людей с ограниченными возможностями. Например, если ребенок окружен только детьми с ограниченными возможностями, то он будет перенимать только их привычки и особенности поведения. Было теоретически доказано, что дети с особыми нуждами должны развиваться и учиться

совместно с их здоровыми сверстниками, чтобы у них не было социальной некомпетентности.

Как утверждал Б. Гиндис, в образовании теория Выготского рассматривается в противовес бихевиоризму, и что наиболее важно, как альтернатива влиятельным концепциям Пиаже. Таким образом, Выготский рассматривал ограниченные возможности не как биологический недостаток, а как социокультурный феномен.

Л. С. Выготский сформулировал уникальную теоретическую систему взглядов для развития инклюзивного образования в общеобразовательной школе XX века. Теория социального обучения поддерживает идею о том, что обучение в обычном классе является очень благоприятным для «особенного» ребенка.

Вторая психологическая теория, к которой мы обращаемся – теория самоэффективности (Self-efficacy theory). Она доказывает, что развитие самоэффективности учителей может сыграть значительную роль в успешной практической реализации полученных знаний учащимися.

«Самоэффективность» является одним из ключевых терминов социально-когнитивной теории американского психолога украинско-польского происхождения Альберта Бандуры (1925-). Его теория описывает то, как люди думают, чувствуют и мотивируют себя, чтобы преуспеть в какой-либо деятельности. Бандура утверждал, что учителя, имеющие высокую эффективность своих педагогических способностей, способны мотивировать своих учащихся и способствовать их когнитивному развитию.

Исследования ученых в этой области показали, что такие учителя очень успешно могут работать с учениками, имеющими ограниченные возможности, так как они редко ссылаются на программы специального обучения из-за того, что осознают свою способность справляться со всеми возникающими ситуациями в классе, используя имеющиеся у них опыт и знания. Такие педагоги обладают большей уверенностью в своих силах и стараются достичь всех поставленных целей.

Теория самоэффективности может рассматриваться как важная теоретическая составляющая инклюзивного образования.

Таким образом, психологические исследования выводят на первый план развитие личности ребенка, его самореализацию в условиях успешной социальной адаптации. Роль социального окружения представляет собой очень важный аспект в определении самоидентичности личности, ее самости. Примечательно, что психологи выдвигают и теорию самоэффективности педагога, который несет большую ответственность не только за процесс обучения, но и за социализацию личности.

*4. Педагогическая поддержка детей
с особыми нуждами в условиях инклюзивного образования:
опыт США, сформировавшийся в XX веке*

Проблема обучения и поддержки людей с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности всегда занимала особое положение и в образовательной, и в государственной политике США.

Важно отметить, что до второй половины XX в. дети с особыми нуждами практически не имели возможности обучаться в общеобразовательной школе наравне с другими школьниками. В особенно бедственном положении находились именно дети с ограниченными интеллектуальными возможностями. Ведь известно, что с конца XIX в. обществу последовательно внушалась мысль о том, что умственно отсталые представляют различные формы социальных аномалий, передающихся по наследству, и могут нанести вред обществу. В связи с этим государство приняло активные меры по контролю социальных последствий слабоумия, такие как:

- профилактика с помощью разделения обитателей закрытых учреждений по половому признаку;
- запрет на заключение браков между людьми со сниженным интеллектом, а также между нормальными и умственно отсталыми;
- стерилизация слабоумных.

Вопрос об адаптации в обществе и способности обучаться «особых детей» всегда вызывал немало споров и разногласий среди ученых, педагогов, врачей.

На протяжении всего XX в. наука об умственной отсталости продолжала развиваться, порождая различные классификации и определения умственной отсталости, тесты оценки интеллекта (Г. Годдард, Ф. Кульман, Л. Термен, А. Бине). В основном таких людей держали в закрытых учреждениях, где условия содержания оставляли желать лучшего: основной акцент делался на физический труд, медицинская помощь практически отсутствовала. Все это приводило к тому, что общество начинало задумываться об отрицательном воздействии закрытых учреждений на физическое и психическое здоровье их воспитанников. Более того, родители таких детей постоянно боролись за то, чтобы их дети получили возможность обучаться в нормальных условиях, в обычных общеобразовательных школах настолько, насколько это будет возможно. Надо отметить, что это касалось не только детей с умственной отсталостью, но и детей с другими проблемами: с нарушениями опорно-двигательного аппарата, зрения, слуха и т. д.

Как раз в этот непростой период общественность впервые познакомилась с таким понятием как «нормализация». Данная концепция явилась своеобразным стартом для переосмысления социальной роли людей с ограниченными возможностями здоровья, их прав на нормальную жизнь и образование. Она получила развитие в Северной Америке благодаря усилиям академика немецкого происхождения Вульфа Вольфенсбергера (Wolf Wolfensberger) (1934-2011), сыгравшего особую роль в формировании теории специального образования, в частности в области умственной отсталости.

Надо признать, что впервые это понятие стало достоянием общественности благодаря скандинавскому (шведскому) активисту Бенгту Нирже (Bengt Nirje) (1924-2006). Нирже описывает «нормализацию» как комплекс идей, методов, реализуемых на практике в отношении людей с ограниченными интеллектуальными возможностями, позволяющий умственно отсталым жить в среде, наиболее приближенной к нормальной жизни. Но этот принцип можно трактовать несколько шире, а именно применительно к людям с ограниченными возможностями всех возрастов и с любыми болезнями.

Доктор Вольфенсбергер, на которого в особой степени повлиял его опыт работы в Скандинавии и знакомство с понятием «нормализация», вернувшись в США, вместе со своим коллегой Робертом Кугелем (Robert Kugel), стал редактором книги для Президентской комиссии по вопросам умственной отсталости (President's Committee on Mental Retardation) под названием «Изменение моделей услуг умственно отсталым людям, проживающим в специализированных учреждениях» («Changing Models in Residential Services for the Mentally Retarded»). Это издание приобрело особую ценность в связи с тем, что в его содержание вошли работы таких выдающихся деятелей в области умственной отсталости, как уже ранее упомянутый Бенгт Нирже (Bengt Nirje), Гуннар Дибвад (Gunnar Dybwad), Бёртон Блатт (Burton Blatt), Сеймур Сарасон (Seymour Sarason), Нилс Эрик Банк Миккельсон (Niels Erik Bank Mikkelsen) и др. В этой работе помимо довольно серьезных и научно обоснованных аргументов против содержания людей с ограниченными возможностями здоровья в закрытых заведениях, был представлен взгляд на проблему большого количества специализированных учреждений и предложен образ существования социума без них. После выпуска этой книги в 1972 г. последовал выход работы под названием «Принцип нормализации в оказании услуг людям» («The Principal of Normalization in Human Services»), издание которой до сих пор продолжается и в наши дни.

Впоследствии Вольфенсбергер систематизировал в свойственном только ему ключе концепцию нормализации в двух программах: «Программный Анализ Систем Услуг» («Program Analysis of Service Systems» or PASS) и «Программный Анализ Систем Услуг: Реализация Целей Нормализации» («Program Analysis of Service Systems: Implementation of Normalization Goals» or PASSING).

Надо сказать, что Вольфенсбергера считают одним из самых неточно цитируемых и неверно толкуемых авторов нашего времени. Многочисленные критики интерпретировали его концепцию неверно, приписывая ему утверждение о том, что люди с ограниченными возможностями должны быть превращены в «нормальных». На самом деле Воль-

фенсбергер ни в коем случае не говорил о каких-либо процессах изменения определенных физических или умственных ограничений человека. Наоборот, ученый планировал создание таких жизненных условий для людей с ограниченными возможностями, при которых они могли бы иметь доступ к образу жизни, как можно более приближенному к нормальному, независимо от их ограниченных возможностей.

Принцип нормализации призывает общество принять таких людей, изменить свое отношение к ним, дать им шанс на образование, на свободу, на нормальное существование в социуме, на социально-педагогическую поддержку. Определение «нормализации» по Вольфенсбергеру побудило общество расширить понятие слова «нормальный» и принять тех, кто каким-либо образом отличается от нормы.

Поскольку термин «нормализация» вызывал у многих представителей науки и общества определенные вопросы, да и вообще казался слишком завуалированным и многозначным, Вольфенсбергер выработал теорию под названием «Валоризация социальной роли» (Social Role Valorization or SRV), с помощью которой он доказывал необходимость повышения значимости и ценности социальной роли тех, кого общество обычно недооценивает. Суть концепции осталась прежней, но посредством новой терминологии ему удалось более широко развить идею повышения ценностного статуса людей с ограниченными возможностями, которая была направлена на достижение позитивных изменений в ситуации социальной интеграции и включение людей с особыми нуждами в общество.

Практическая реализация концепции предполагала полномасштабную интеграцию людей с ограниченными возможностями в общество, и должна была проводиться по следующим направлениям:

физическая интеграция – человек с ограниченными возможностями постоянно проживает в учреждении закрытого типа, но обязательно посещает общеобразовательную школу, имеет возможность работать в доступных отраслях малого бизнеса, на промышленных предприятиях;

- функциональная интеграция – человек с ограниченными возможностями имеет физический доступ к местам общественного пользования, транспортировку;
- социальная интеграция – выдвигает к обществу требование терпимого отношения к «особенным» людям и предполагает установление социальных и межличностных отношений, основанных на взаимном уважении;
- личная интеграция – предполагает участие людей с ограниченными возможностями в разных формах социального взаимодействия;
- организационно-общественная интеграция – предоставляет возможность максимального использования услуг и ресурсов общества.

Концепция нормализации, которая во главу угла ставила интеграцию в общество лиц с особыми нуждами, в дальнейшем стала распространяться на всю образовательную политику страны в области специального образования, и впоследствии стала ведущей. Данная концепция предполагала не только изменение социальной роли людей с ограниченными возможностями. Она также оказала огромное влияние на характер педагогической помощи и поддержки детям с особыми нуждами, которые начали обучаться в массовой школе.

Идеи Вольфенсбергера о нормализации стали синонимичны с идеями «деинституализации» (deinstitutionalization). Ранее упомянутые С. Кёрк и Дж. Галлахер определяют «деинституализацию» как процесс освобождения как можно большего числа «особенных» детей и взрослых из заточения в специализированных учреждениях и помещение их в местное сообщество¹. Здесь можно упомянуть еще один термин, «educational mainstreaming», который на русский язык можно перевести как «обучение детей с ограниченными возможностями в общем потоке». Этот термин так и остался неоднозначным и неясным понятием, в общих чертах отражающим комплексную инновационную тенденцию, вытекающую из принципа нормализации. Он означает возможность размещения детей с ограниченными возможностями в массовой

¹ Kirk, Samuel A. Educating Exceptional Children.

школе, учет их индивидуальных образовательных возможностей и составление на этой основе индивидуально ориентированного плана обучения. Одним из аргументов за нормализацию и деинституализацию выступало мнение о том, что размещение в специализированном учреждении скорее усугубляет ситуацию, а не помогает человеку с ограниченными возможностями. Вольфенсбергер верил, что причина необычного или неестественного поведения, замеченного у взрослых людей с ограниченными возможностями здоровья, заключается не в их диагнозе, а в том, что они долгое время проживали в закрытых учреждениях, в изоляции.

Следовательно, можно с уверенностью сказать, что идеи Вольфенсбергера сыграли положительную роль не только в изменении социальной роли людей с ограниченными возможностями, но и в изменении, развитии, улучшении образовательного пространства для «особенных» детей. Как уже было отмечено ранее, интеграционные процессы были основаны на принципе нормализации, и благодаря деятельности Вольфенсбергера и его коллег, общественных организаций, а также участием государства в улучшении образовательной среды дети с ограниченными возможностями получили шанс на адаптацию в нормальной окружающей их среде. В этой связи нужно обязательно отметить принятие в 1975 г. самого важного закона об образовании детей с ограниченными возможностями, закона 94-142, The Education for All Handicapped Children Act (Закон об Образовании всех детей с физическими и/или умственными недостатками), который в 90-е гг. был переименован в the Individuals with Disabilities Act (Закон об образовании людей с ограниченными возможностями). Этот закон представлял собой последовательный, целостный общегосударственный акт, гарантировавший бесплатное специальное образование детей и подростков с ограниченными возможностями всех категорий, утверждал государственное финансирование специального образования на территории всего государства и юридически закреплял права детей и подростков с особыми нуждами и их родителей. В данном законе были конкретизированы группы детей и подростков (от трех до лет до двадцати одного года), которые нуждались в спе-

циальном образовании: умственно отсталые, с нарушениями слуха, зрения, речи, с серьезными эмоциональными расстройствами, ортопедическими нарушениями, со специфическими трудностями в обучении, слепоглухие, дети со множественными нарушениями.

Конечно, введение интеграционных инноваций в образовательную среду привело к возникновению большого количества проблем, трудностей, неточностей, самой главной из которых оказалась неготовность учителей массовой школы к новому виду профессиональной деятельности и, особенно, к дополнительной ответственности. Еще одной проблемой стала высокая стоимость интеграционных программ. Действительно, было бы неверно предположить, что идеи нормализации можно было реализовать без всяких трудностей за столь короткий срок. Для этого потребовалась длительная организационно-методическая работа, которая предусматривала подготовку учителей, разработку учебных программ и планов, учитывающих индивидуальные особенности обычного ученика и ученика с ограниченными возможностями.

Именно эти вопросы и проблемы и привели к уточнению терминологии в данной сфере. Многие развитые страны, в том числе и США, приняли термин «инклюзия» (inclusion), чьим предшественником как раз и является «интеграция». Сам Вольфенсбергер не руководствовался терминами «инклюзия» (inclusion) или «обучение в общем потоке» (mainstreaming), однако некоторые из его принципов (близость к обществу, социальная интеграция, ценное участие в жизни социума) могут в некотором роде считаться элементами инклюзии. Многие считают деятельность Вольфенсбергера влиятельным толчком в переходе от интеграции к инклюзии, так как именно инклюзивное образование предусматривает не только включение и активное участие детей и подростков с ограниченными возможностями в образовательный процесс обычной школы, но и перестройку массового образования для обеспечения образовательных потребностей ВСЕХ детей.

Замена слова «интегративный» на «инклюзивный» отражает как изменение в образовательном процессе, так и достижение некоторого иного уровня, при котором дети не только объединены в единое целое

(от «to integrate» – объединять в единое целое), но и включены в социум, являются полноправной его частью («to include» – содержать, включать, иметь в своем составе). Перед педагогом в этом процессе стоит задача не только дать ребенку соответствующие знания, но и сделать это таким образом, чтобы он смог эти знания усвоить в наиболее благоприятной и комфортной для него обстановке.

Еще в 1962 г. была предложена так называемая «модель альтернативного размещения», которая отражает разные формы образовательных услуг для детей и подростков, в зависимости от выраженности нарушения и возможной степени их интеграции, а также определяет долю участия специалистов в работе с разными группами детей.

Например, в обычном классе обучаются дети и подростки с невыраженными нарушениями. В этих классах занятия проводит обычный учитель, который может самостоятельно использовать специальные методы и средства обучения.

В обычный класс с дополнительными консультационными услугами направляются ученики с невыраженными нарушениями, которым требуются дополнительные методы, приемы обучения. Здесь также работает обычный учитель, который должен консультироваться со специалистами.

В обычном классе с дополнительной помощью специального педагога обучаются дети с невыраженными нарушениями, которых объединяют в группы. Для оказания им индивидуализированной помощи требуется специальный педагог, который часть учебного времени проводит в данном классе, оказывая помощь и обычному учителю, и учащимся.

Что касается обычного класса с дополнительной помощью специалистов через систему специальных кабинетов, то сюда направляются дети, требующие основательной помощи специалистов. Система обучения организована так, что школьники часть времени занимаются в отдельных кабинетах со специалистами по одному или нескольким предметам. Стоит отметить, что длительность уроков зависит от уровня развития ребенка и степени его заболевания; школьники определяются в группы по ведущему заболеванию, или (иногда) по навыкам. У детей,

страдающих от выраженных нарушений, существует облегченная программа, и они имеют возможность проводить в специальном кабинете большую часть времени. В других случаях даже в специальном кабинете обучение все равно ведется по общей программе.

Нужно сделать акцент на том, что работа в классах, где помимо обычного педагога требуется помощь специалистов, требует определенной формы сотрудничества между ними. Такими формами сотрудничества стали сотрудничество консультирования и совместное преподавание.

Что касается сотрудничества консультирования, то оно предполагает устранение каких-либо учебных проблем школьников, координирование и распределение функций в процессе обучения. Учителя консультируют друг друга по различным вопросам, разрабатывают методы работы, пособия, осуществляют планирование занятий, оценивают полученные результаты

Под совместным преподаванием понимается то, что в обычном классе ведут урок два педагога – основной учитель и специалист. Если основной учитель отвечает за передачу знаний, то учитель-специалист уделяет внимание учебным навыкам и методическим приемам. При данной организации обучения мы отчетливо можем увидеть явное достоинство в том, что педагоги могут держать в поле зрения всех учащихся и оказывать им помощь своевременно, чтобы они не ощущали разницы в принадлежности к разным группам.

В специальный класс неполного дня дети попадают на 4-5 уроков, где занятия проводит дефектолог, и содержание обучения направлено на развитие предпрофессиональных и социально-бытовых навыков. Такие классы организованы в обычных школах, и это позволяет осуществлять частичную интеграцию «особенных» школьников.

В специальный класс полного дня помещаются школьники, которые имеют выраженные интеллектуальные или поведенческие нарушения и работают весь день только с одним учителем-специалистом. Эти классы также находятся в обычной школе, но интеграция таких детей носит ограниченный характер.

Существуют и специальные дневные школы, в которых обучаются дети с тяжелыми интеллектуальными расстройствами, с серьезными нарушениями поведения, сенсорными нарушениями. Что касается педагогической помощи, то здесь со школьниками работают специалисты, занимающиеся обучением, развитием и социальной адаптацией детей.

В США также есть и закрытые учреждения, где, по сравнению с прошлым, находится небольшое число детей. Основной их задачей является обеспечение ухода и привитие элементарных навыков самообслуживания воспитанников. В основном в таких учреждениях находятся ученики с тяжелыми патологиями, и только некоторым из них предлагаются программы обучения. Содержание этих программ варьируется от развития моторных навыков самообслуживания до обучения элементарным знаниям, умениям, навыкам по академическим дисциплинам.

В качестве примера эффективной работы с детьми с особыми нуждами мы можем рассказать об опыте двух американских учительниц, которые считают своим долгом обучать «особенных» учеников и оказывать им поддержку.

Одна из них, Хелен Койл, работает с детьми с множественными отклонениями в развитии в одной из общеобразовательных школ штата Вирджиния. В ее классе обучаются шесть детей от 8 до 11 лет. У одних серьезные нарушения речи, другие не могут обходиться без аппарата искусственного дыхания, есть еще ученик с нарушениями эмоционально-волевой сферы. Все дети могут находиться в школе только 60 % учебного дня и участвуют во всех занятиях, в каких могут. По словам миссис Койл, ее цель заключается в том, чтобы помочь обычным детям увидеть и понять детей с ограниченными возможностями. Ее работа способствует тому, чтобы ученики участвовали во всех событиях, происходящих в школе настолько, насколько это возможно. Один из учеников плохо выражает свои мысли, и его трудно понять, но он умеет писать карандашом, резать ножницами, самостоятельно пользоваться клавиатурой и передвигаться на инвалидном кресле.

Еще одна учительница этой школы, Дениз Пилгрим, говорит, что самыми главным барьерами между специальным и общим образованием

являются следующие вещи. Во-первых, у учителей нет достаточно времени обсудить и спланировать их совместную работу. Также она считает, что учителя, которые работают со здоровыми детьми (к числу которых относится сама Дениз) часто забывают, чем они занимаются и для чего они это делают. Они забывают, что они здесь не только для обучения здоровых детей, но также для «особенных» детей, которым требуется чуть больше времени, чтобы понять и выполнить задание. «Особенные» дети должны знать, что такое настоящий мир. И учителя должны принять всех детей без исключения.

Хелен и Дениз работают в одной школе. Только Дениз преподает здоровым детям, а Хелен занимается с детьми с особенностями развития. И важно отметить то, что они работают сообща, в надежде помочь больным детям не растерять надежду и уверенность в себе.

Таким образом, мы видим, что уровень педагогической поддержки достаточно высок и хорошо продуман.

Если мы вернемся к философским течениям, сформировавшим идеологию педагогики поддержки, то мы увидим, что все они нашли свою практическую реализацию в организации инклюзивного образования в общеобразовательных школах США. В первую очередь, как и требует гуманизм, общество научилось ценить жизнь каждого человека, в особенности ребенка, имеющего определенные трудности. Уникальность ребенка и его право на реализацию своих способностей и талантов также активно поощряется в инклюзивном образовании, как и диктуют немецкая классическая философия и философия экзистенциализма.

Педагогический Дьюи сыграл существенную роль в изменении общественного сознания и образовательной политики в отношении детей с особыми нуждами. Ведь если раньше ребенок с ограниченными возможностями находился за пределами центра, вокруг которого вращаются средства образования, то теперь он сам стал центром, под которого стала подстраиваться система образования.

На протяжении многих столетий философы, ученые, педагоги во всем мире создавали, формулировали множественные концепции, учения, теории, касающиеся роли человека в этом мире, его предназначения, права на реализацию своих возможностей и талантов.

Зачастую эти теории и концепции переплетались между собой, иногда противореча, и иногда дополняя друг друга. В данной области, в области специального образования, мы можем увидеть, что общество прошло долгий и нелегкий путь в создании благоприятного образовательного пространства для наиболее уязвимых членов социума, для детей, нуждающихся в особой поддержке, а именно в поддержке Педагога, задача которого состоит в том, чтобы осознавать ценность каждой жизни и помочь этой полноценной личности возможность реализовать себя.

АВТОРЫ

Богомолова Любовь Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ВлГУ

Губернаторова Лариса Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и теоретической физики ВлГУ

Даведьянова Нина Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ВлГУ

Дорошенко Светлана Ивановна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ВлГУ

Дорошенко Юрий Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики технологического образования ВлГУ

Ершова Марина Рудольфовна – магистрант группы ПИНм-113 кафедры педагогики ВлГУ

Карякина Полина Константиновна – ассистент кафедры ВИЯ и МОИЯ факультета иностранных языков, аспирант кафедры педагогики ВлГУ

Лаврентьев Владимир Анатольевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ВлГУ

Леванова Татьяна Юрьевна – аспирант кафедры педагогики ВлГУ

Рогачева Елена Юрьевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета

Романова Людмила Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ВлГУ

Рубцова Татьяна Сергеевна – старший преподаватель кафедры ИЯНФ, аспирант кафедры педагогики ВлГУ

Степанец Раиса Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры биологического образования ВлГУ

Сухова Татьяна Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования ВлГУ

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ИННОВАТИКА
XX ВЕКА

Подписано в печать Формат 60x84/16. Усл.печ. л. 21,39. Тираж 500 экз. Заказ 73.

Отпечатано с готового оригинала-макета
ООО «ВИТ-принт»
600006, г. Владимир, ул. Б. Нижегородская, 27а