

К 425-Й ГОДОВЩИНЕ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ЯНА АМОСА КОМЕНСКОГО

«**LEGES SCHOLAE BENE ORDINATAE**» **КОМЕНИУСА И НЕМЕЦКИЕ ШКОЛЬНЫЕ УСТАВЫ XVI в.**

М. А. Полякова

(кафедра истории МГТУ имени Н. Э. Баумана (Калужский филиал); e-mail: mariap71@rambler.ru)

В статье предпринята попытка рассмотреть «Leges Scholae Bene Ordinatae» Яна Амоса Коменского в сопоставлении с немецкими уставами XVI в. Выявлены черты явного сходства в анализируемых документах, но также отмечено очевидное новаторство Коменсиуса, прежде всего в применяемых им методах обучения.

Ключевые слова: Коменский, пансофия, Лютер, школьный устав, дисциплина, принцип природосообразности, дидактика.

В педагогическом наследии Яна Амоса Коменского (1592–1670), несмотря на его изученность, порой можно открыть новые грани, обнаруживающие удивительную актуальность большинства его идей. Секрет этой вечной актуальности и витальной силы комениады, как нам кажется, кроется в основном принципе, выдвинутом великим педагогом – «учить всех всему», который ни в коем случае нельзя понимать как «... всеядность или примитивный ликбез», но как «... призыв к всеединству, исходящему из чётко обозначенного круга представлений» [1: 12].

Эта тесная связь проблем воспитания с общими проблемами человека; центрирование образования в рамках социального развития; стремление к познанию мира – Универсума и через это выдвигание универсального метода обучения, основанного на гармонии с природой; концепция обучения в течение всей жизни делают Коменсиуса великим новатором, предвосхитившим многие вопросы современной педагогики и способы их решения [2: 133]. Однако еще в 1975 г. Ж. Пиаже предостерегал исследователей от опасности чрезмерной модернизации идей автора, жившего четыре века назад [3: 15–16]. По мнению французского психолога, «... Коменского, бесспорно можно считать одним из предтеч генетической идеи в психологии развития и основоположником прогрессивной дифференциальной дидактики» [3: 16], но, в то же время его нельзя отделять от культуры и реалий его времени [2: 133],

в которое зарождалась современная специализированная наука, столь далекая от пансофического идеала чешского педагога [3: 16], и развивалось буржуазное общество. По всей видимости, именно это противоречие породило оценку воззрений Коменского как утопичных, а его метода как ненаучного [4: 24–25].

Несомненно, эпоха Коменского – это время великих научных достижений и время общеевропейских катастроф, крупнейшая из которых – Тридцатилетняя война (1618–1648) коснулась его непосредственно, лишив семьи и социально-религиозной опоры в лице Общины чешских братьев. Это также эпоха «рождения современной школы» (термин Ф. Камби). Начало XVII в. ознаменовалось деятельностью таких педагогов, как Вольфганг Ратке, Иоганн Генрих Альстед, Иоганн Валентин Андреэ, а в герцогстве Саксен-Гота с 1642 г. стараниями герцога Эрнста Благочестивого и его помощника Андреаса Рейера было введено всеобщее школьное образование [5]. Кроме того, развивались иезуитские коллегии; активно тиражировались труды немецких и базельских реформаторов, а также Томмазо Кампанеллы и Хуана Луиса Вивеса, столь любимых чешским педагогом. В связи со своей религиозной деятельностью и благодаря своей теоретико-педагогической работе, Коменский был вовлечен в социально-политическую жизнь ведущих европейских стран: его привлекали к реформированию школьного образования в Швеции и Англии, Франции и Польше.

В 1650 г. Коменский был приглашен князем Трансильвании Дьёрдем II Ракоци (1621–1660) в город Шарош-Патока с тем, чтобы провести там школьную реформу. Педагог провел в Шарош-Патоке четыре года, пытаясь создать семилетнюю школу на новых, пансофических принципах, однако столкнулся там с проблемами более серьезными: ученики оказались не готовы к такому образованию, они даже не умели читать. Кроме того, он встретил сильное противодействие своим реформам со стороны местных учителей и властей. Тем не менее, «трансильванский период» Коменюса нельзя считать совсем уж неудачным, ведь именно тогда он закончил свой знаменитый *Orbis pictus* («Мир чувственных вещей в картинках») и написал ряд работ по организации школьного дела. «Законы хорошо организованной школы» (*Leges Scholae Bene Ordinatae*, 1653) входят в их число и именно здесь автор сам дал оценку своему вкладу в школьное дело: «Эти законы были написаны для школы в Патоке, но не были там приняты... Я все-таки присоединил их сюда, чтобы не пропало то хорошее, что здесь содержится... Мы не будем завидовать, если они могут принести какую-либо пользу другим» [6: 258].

Это произведение нельзя считать лишь обычным школьным уставом, а значит, только продуктом организационно-административного творчества, в нём раскрывается сущность школы как особой организации по воспитанию подрастающих поколений.

Законы начинаются со следующего пояснения: «... Работа [в школе] заключается частью в главной цели, ради которой существуют школы; частью – в средствах, предназначенных для достижения цели: место, время, образцы того, что нужно делать, книги; частью – в способе действия, или методе.

Лица суть частью те, кто почерпает знания, т.е. ученики вместе с их декурионами (десятскими), частью те, которые преподают знания – школьные (общественные) учителя вместе с частными воспитателями под наблюдением и руководством ректора; затем те, кто пускают дело в ход – инспектора и школьные начальники» [6: 233].

То (работа) и другое (лица) связаны определенными узлами – дисциплиной, которая должна иметь свои границы. Главнейшей же целью христианской школы, по мнению чешского педагога, должно быть то, «... чтобы она представляла мастерскую для выработки из людей подлинных людей, из христиан – подлинных христиан» [6: 234].

По сути, Коменский указал здесь те базовые составляющие в понимании школы, которые сохраняют свою значимость и сегодня, а также позволяют изучать этот педагогический феномен (школу) с точки зрения именно таких параметров, как субъектно-субъектная сторона (кто обучается и кем), инструментальная сторона (в самом широком контексте: от педагогических идей до конкретных методов и способов обучения) и, наконец, целевая парадигма, которую преследует школьное образование.

После теоретических замечаний в документе приводятся непосредственно законы об организации школьной работы, включающие в себя в целом привычный набор правил (о месте занятий и времени занятий, о наглядных пособиях (образцах) и учебниках, о методе обучения и испытаниях, театральные представления и отдыхе, о поведении и воспитании благочестия). Это законы, касающиеся работы школы, затем следуют законы, касающиеся порядка отдельных лиц, составляющих сообщество (родителей, учеников, декурионов, педагогов и учителей и др.). Специальный раздел посвящен законам, касающимся школьной дисциплины. Т. е., указав в начале сочинения основные параметры, на которых должна строиться работа школы, Коменский далее систематизировано рассматривает то, как эта работа реализуется опять же через выделенные параметры. Прием, достойный современного научного исследования.

Что касается непосредственно содержания законов, целесообразно рассмотреть их в сравнении с некоторыми школьными уставами, появившимися в германских землях за сто лет до деятельности Коменуса. Так можно убедиться в преемственности педагогических идей XVI и XVII столетий, а также проследить те изменения, которые произошли

в системе западного образования за это время. Подобное сопоставление вполне уместно, так как Коменский сам неоднократно в своих произведениях (прежде всего, в «Великой дидактике») ссылался на мнение родоначальника Реформации Мартина Лютера (1483–1546) по вопросам образования молодежи и открытия школ [7: 232–233], а именно на призыв реформатора, сформулированный в «Послании к советникам всех городов земли немецкой. О том, что им надлежит учреждать и поддерживать христианские школы» (*Andie Burger meister und Ratherrnaller lei St dtein deutschen Landen, da sie christliche Schulen Auf richte nund halten sollen*, 1524). Этот призыв не остался пустым, а послужил началом широкой деятельности последователей Лютера не только в создании школ, но и в написании специальных школьных правил – Уставов.

Уставы (*Schulordnungen*) писались прежде всего для латинских школ, т.е. школ, где велось преподавание латыни на латыни и в перспективе выпускники этих школ должны были пополнить ряды протестантских проповедников и теологов. Именно об открытии таких школ писал в своем послании 1524 г. Лютер и именно такую школу планировал создать в Шарош-Патоке Коменский, что отражено в его сочинении «Пансофическая школа» (*Scholae Pansophicae Klassibus septem adornandae Delineatio*, 1651), Законах и других произведениях «трансильванского периода». Немецкие школьные уставы в свою очередь являлись составными частями Церковных уставов (*Kirchenordnungen*) [8: 135]. Этот факт говорит о том, что они регулировали также и религиозное образование.

Уже в 1525 г. в Эйслебене самим реформатором (Лютером) были открыты две школы – высшая и низшая. В том же году был написан и первый школьный устав (или, точнее, учебный план) для высшей (латинской) школы [9: 104]. Его автором стал один из друзей и учеников Лютера, Иоганн Агрикола (1494–1566), он же стал учителем в указанной школе [9: 103].

Первый школьный устав эпохи Реформации был написан на латинском языке и, несмотря на лаконичность данного документа, ему присущи все необходимые составные части подобного рода источников, которые в дальнейшем можно увидеть в любом школьном уставе эпохи Реформации. Это прежде всего обращение к читателю с восхвалением властей Эйслебена, устроивших в городе школу, с объяснением того, для чего это сделано и зачем написан данный устав: «...чтобы дети в этой школе соблюдали известный порядок работ и занятий, мы напишем для них программу уроков» [9: 108]. Далее действительно следует программа обучения, очень краткая, но довольно ясная, с описанием учебных пособий, которые должны использоваться в школе, а также с основами методики обучения. Примечательно, что уже в этом уставе предлагалось разделить учащихся на классы (всего три), «...чтобы удерживать

еще слабый возраст, как бы в известного рода изгородях¹, и заставлять их постепенно переходить от более легкого к более трудному» [9: 108]. В данном случае налицо дисциплинарный момент устройства школы.

При обучении особое внимание уделялось религиозному воспитанию, чему посвящался воскресный день. Из произведений, которые учитель должен разъяснять ученикам в этот день, предлагались евангелисты, послания апостола Павла или притчи царя Соломона. Однако в своеобразный «минимум» религиозного образования входили традиционные «Отче наш», Символ веры и Десять Заповедей [9: 110]. Тем самым можно видеть что в первом протестантском уставе были заложены основные принципы организации школ, представлена примерная программа обучения в соответствии с возрастом и способностями учеников, а также имелись зачатки методики обучения. Подобная структура и содержание сохраняются в школьных статутах и в дальнейшем, также и в эпоху Коменюса, и конкретно в его уставных произведениях («трансильванский цикл»).

Инициатива Эйслебена была подхвачена другими городами и их бургомистрами. Так, в 1526 г. ближайшим другом и соратником Лютера Филиппом Меланхтоном (1497–1560) была открыта латинская школа в богатом Нюрнберге и уже в 1527–1528 гг. Меланхтон разработал так называемый «Саксонский учебный план» («Наставление визитаторов»,² 1527–1528), где подробно изложил ключевые принципы организации латинских школ. В Саксонском плане предлагалось делить детей на три класса (*Haufen* – дословно: «кучки»), обучение велось только на латыни, причем, разговаривать между собой ученики должны были тоже только на латыни, а учителя присматривать за соблюдением этого правила. Для каждого класса предлагался определенный набор учебных пособий, многие из которых написал сам Меланхтон.

«Саксонский учебный план» Меланхтона послужил образцом для создания аналогичных документов и организации школ в Северной

¹ В латинском тексте использован термин *ceria*. По всей видимости, имеется в виду слово *cera*, среди значений которого есть «ячейки в сотах». В любом случае, речь идет о некой изоляции классов (детей) друг от друга с целью предметного обучения.

² Полное название произведения: *Unterricht der Visitatorn andie Pfarrhern in Kurfürsten thum zu Sachssen* (Наставление визитаторов для настоятелей приходов в Курфюршестве Саксонском). В русском языке не сложилась какая-либо постоянная традиция перевода названия этого произведения. Как правило, используется термин «Саксонский (учебный) план», хотя по сути речь идет о том, что должны знать и уметь делать священники в том или ином приходе. В том числе в их обязанности вменялось обучение основам христианской веры всех прихожан, а также по возможности открытие на территории прихода латинской школы.

Германии, его распространяли и ему следовали Иоганн Бугенхаген (автор Брауншвейгского устава), Юстус Ионас, Урбан Регий и др. [9: 111]. Примечательно, что согласно этому плану, предусматривалась ясная очередность предметов и занятий. Каждый этап обучения латинскому языку строился на освоении определенных знаний и приобретении соответствующих умений и навыков. Например, только после того, как дети выучивали «Отче наш» и «Символ веры» на латыни, можно было приступить к изучению грамматики Доната и чтению Катона; а затем – после достижения необходимых навыков чтения и заучивания некоторых текстов детей обучали письму [9: 111], [6: 361].

Затем (во второй группе – кучке) учили грамматику. Следует отметить, что план Меланхтона предусматривал также задание на дом: «Вечером, перед тем как дети пойдут домой, нужно выписать для них предложения из произведений поэтов или других работ, чтобы они утром их пересказали» [10: 361]. Этот момент иллюстрирует, насколько старой является система домашних заданий в школах. В то же время, Меланхтон выступал за посильность обучения: «Будет не много пользы, если детей обременят трудными для понимания и глубокими по смыслу текстами...» [10: 362].

Сохраняется подобный план обучения и в целом организация школы в Брауншвейгском уставе (в составе церковного устава – *Derehrbaren Stadt Braunschweig Christliche Ordnung, zu Dienstdemheiligen Evangelio, christlicher Liebe, Zucht, Friedenund Einigfeit, 1528*) Иоганна Бугенхагена (1485–1558). Этот устав включал в себя следующие разделы: «О школах», «О латинских школах для мальчиков», «О содержании латинских школ», «О проживании служителей школ», «О работе в школе», «О канторах в школах», «Об оценке учеников шультмайстером», «Чтобы школы могли быть постоянными», «О немецких школах для мальчиков», «О школах для девочек», которые дают ясное представление о приоритетных вопросах образования в Брауншвейге [11: 138–139].

В вопросе содержания школьной программы автор ссылается непосредственно на «Наставление визитаторов» Меланхтона [11: 136], в чём проявляется преемственность реформаторов в данном вопросе. Учащихся предлагалось разделить на три группы (части, партии), при этом в третью (лучшую) попадали лишь самые успешные ученики, способные (в дальнейшем) обучать других [11: 138]. Особое значение в отборе учеников для третьего класса имел также экзамен, которому подвергались мальчики двенадцати лет. Сама процедура экзамена в уставе не прописана, отмечается только, что об успехах ребенка или о его неспособности дальше учиться шультмайстер (учитель) должен сообщить родителям [11: 138].

Можно видеть, что Саксонский план и Брауншвейгский устав в какой-то степени дополняли друг друга и представляли собой своего рода

комплексное руководство по организации школьного дела. В них изложены основные принципы христианского образования реформационного толка, которые адресованы не только руководителям латинских школ, но также приходским священникам и тем учителям, которые работали в немецких школах или обучали детей на немецком языке.

В южной Германии самым значительным и примечательным в школьном деле стал Вюртембергский устав (в составе Церковного устава: *Hochfürstlich Württembergische große Kirchenordnung, Stuttgart, 1559*). Устав был издан герцогом Кристофом Вюртембергским (1515–1568), приблизившим к себе одного из ярких деятелей Реформации, сподвижника Лютера, Иоганна Бренца (1498–1570) и назначившим его в 1552 г. пробстом³ Штутгарта. Именно в этой должности Бренц провел в герцогстве ряд реформ по организации церковного и школьного порядка, результатом которых явился глобальный Вюртембергский церковный устав, насчитывающий более шестисот страниц, где, в частности, подробно расписана система образования в герцогстве. Текст устава полностью изложен от лица герцога, но, по всей видимости, его составителем был сам Бренц.

Вопросы организации образования (*Von den Schulen*) занимают в Вюртембергском уставе значительное место, в нем представлена вся многоступенчатая система образования в герцогстве. Начинается «школьный» раздел с так называемых «партикулярных школ» (*Von particular Schulen*), т.е. латинских школ. В отличие от северогерманских уставов с трехклассным делением Вюртембергский устав вводит шесть классов «...соответственно разуму, способностям и обученности мальчиков» [12], правда с оговоркой, что не в каждой школе княжества должны быть обязательно все классы, это зависит от места и контингента. К примеру, в малых городах обучение должно ограничиваться тремя классами [12: 197], что соответствует программам Агриколы, Меланхтона и Бугенхегена. Примечательно, что в случае переполненности классов «разноуспешными» учениками, здесь предусмотрено дополнительное деление их на декурии, «... чтобы облегчить обучение и чтобы стимулировать соревновательность и повышение уровня знаний» [12: 197–198]. В *Leges scholae* Комениуса также предусмотрено деление классов на десятки, «... чтобы лучше содействовать общей внимательности» [6: 244], и можно заметить, что их руководители – декурионы – обладали теми же обязанностями, что и аналогичные учащиеся немецких уставов, вплоть до «слежки» за своими подопечными вне школы [6: 246–247].

³ Старший пастор в определенном регионе.

Вюртембергский устав подробно расписывает не только программу обучения по классам, но и режим уроков в течение дня и недели, а также набор учебников и методы работы с ними, принципы домашних заданий и т.д. Весомую часть рекомендаций в нём занимает описание того, что, когда и как необходимо читать из катехизиса (Бренца) с целью воспитания детей в Страхе Божьем [12: 215]. Кроме того представлены определенные правила (Statuta), где есть в том числе требования носить в школу кафтан и все учебники, чтобы не бегать домой во время уроков [12: 217]. Также упоминается необходимость в конце каждого урока проверять детей по журналу и при наличии пропуска выяснять его причину, затем соответственно наказывать [12: 217]. Все подобные замечания представлены и в Законах Коменского, но, что вполне объяснимо, в более развернутом и детализированном виде.

Кроме представленного описания школ, их программ и правил внутреннего распорядка, устав уделяет много внимания учителям и прецепторам (старшим учителям), их профессиональным и личностным качествам, методам работы, оплате, требованиям к исполнению настоящего порядка (устава), а также приёму на работу, необходимым бумагам, испытаниям (аттестациям, регулярным проверкам и отчетам) и т.д.

В целом Вюртембергский устав выглядит достаточно продуманным и довольно структурированным документом. Не случайно он явился образцом для дальнейших документов подобного рода, например, Саксонского устава 1580 г. [9: 115]. К сожалению, этот факт не говорит о том, что в реальности со школьным делом всё обстояло так хорошо, как описано в уставе. Сам автор упоминает, в частности, о слабой подготовленности выпускников некоторых школ к поступлению в университет [12: 309]. Но наличие подобных документов уже отражает ту серьезность, с которой деятели немецкой реформации относились к образованию, будь то из узко конфессионального интереса, или из-за реализации принципа персональной ответственности верующего перед Богом. Вюртембергский устав активно переиздавался позднее (в XVIII в.), что говорит о его актуальности в тот момент и популярности.

Беглый обзор основных немецких школьных уставов XVI в. позволяет выявить ряд черт, присущих подобному роду документов и в дальнейшем и без сомнения имеющих место в *Leges scholae* Коменюса. Но прежде всего обращает на себя внимание сама практика написания уставов и открытия школ, не изменившаяся через сто лет (а также и позже) после Лютера, обращавшегося с этими вопросами именно к городским властям. Можно заметить, что более успешно школьное дело развивалось в тех областях Германии, где оно поддерживалось именно властными структурами (Эйслебен, Нюрнберг, Вюртемберг) или в особых случаях (Брауншвейг) – местными буржуа. Ситуация не изменилась

и в следующем столетии: в 1642 г. в городе Гота под открытым патронатом герцога Эрнста Благочестивого (1601–1675) была открыта школа-гимназия, работающая по четкому учебному плану с применением передовых для того времени методов [5]. Нормативной основой деятельности этого учебного заведения стал устав *Schulmethodus* (полное название – *Special und sonderbar Bericht, wie... Knaben und Mägdelein... unter richtet werden können und sollen*), составленный талантливым педагогом и издателем Андреасом Рейером (1601–1673)⁴.

Как можно видеть, в случае с Коменским подобная инициатива со стороны трансильванского князя не принесла ощутимого успеха, который можно было бы сравнить с деятельностью школ в Нюрнберге, Вюртемберге или в современной чешскому педагогу Готе. Возможно, это связано с отличием собственно венгерского общества, общим низким уровнем образования в Шарош-Патоке, да и «слишком передовыми» планами Коменского. Но сам принцип поддержки школьного образования светской властью сохранялся и давал свои, пусть не всегда ощутимые, но результаты.

В немецких уставах XVI в. эта поддержка нашла отражение в благодарственных обращениях авторов к властям. Коменius также упоминает их (а также церковь) в своих Законах: «... школа могла бы быть и будет служить истинным рассадником государства и церкви, прекрасным прообразом жизни и счастья, пятиструнной арфой святого духа, исполняющей сладчайшие гармонии для слуха божия» [6: 234]. Воспитание в благочестии и христианском духе (у Коменского) или в страхе Божиим (у немецких реформаторов) также является общим местом.

Весомое место в уставах XVI в. и в *Leges scholae* занимают правила для учителей, администрации (ректоров, прецепторов и др.) и других школьных работников. Однако устав Коменского имеет еще одно особое обращение, хоть и присутствующее в документах предшествующей эпохи, но всё же не выраженное в них так явно, – «Законы для родителей и опекунов, отдающих своих детей в нашу школу». Педагог призывает родителей к ответственности, предостерегая их от непоследовательности и перемены решения в обучении детей. Представляется очень важным, что Коменский требовал от родителей и их детей взаимодействия в реализации такого серьезного дела, как «обучение

⁴ Ограниченный объем статьи не позволяет рассмотреть устав Андреаса Рейера подробно, хотя он вполне сопоставим с организационными сочинениями Коменского. Кроме того, определённый интерес представляет возможное сопоставление *Leges scholae* с уставом иезуитов *Ratio studiorum* (1599) ввиду множества совпадающих положений, как то распределение обязанностей между учениками и учителями, школьное самоуправление, система поощрений и наказаний, отдельные правила для схоластов и т.д.

наукам, нравам и благочестию» [6: 244–245]. Конечно, обращение к родителям имело место и раньше. Ряд увещаний по вопросам образования Лютера, к примеру, были обращены именно к родителям («Проповедь о том, что надо посылать детей в школу» (1530), катехизисы и др.). В упомянутых уставах родители – участники воспитательного процесса, ответственные за посещение детьми школы и выполнение ими домашнего задания. Ряд реформаторов (Ульрих Цвингли, Жан Кальвин, Челио Секондо Курионе), наряду с Лютером, видели в родителях, прежде всего, в отце, должника перед своими детьми, обязанного дать им не только пропитание, но и достойное образование. Но вынесение подобного требования отдельным пунктом в школьные правила впервые присутствует именно у Коменского.

Что касается общей организации школьного образования, следует отметить, что в этом вопросе правила Коменiusа не отличаются сильно от уставов предыдущего столетия. Ученики делятся на классы – по всей видимости, этот принцип совершенно чётко утвердился в европейских школах. То, что он предлагал семь классов в противовес трём (или шести), присущим немецким уставам, говорит лишь об усложнении, как кажется, школьной программы, её большей насыщенности, что совершенно объяснимо в связи с тем, что основные протестантские уставы от эпохи Коменского отделяет столетие.

Рекомендации по порядку проведения уроков, организации школьного времени в течение недели и года, тоже в целом совпадают. Обращает на себя внимание наличие в Законах большего количества вакаций (каникул) [6: 236], а также рекомендаций, непосредственно касающихся правил отдыха, где расписывается, как, когда и в какие игры надо играть [6: 239–240]. Подобных разделов не было в уставах XVI в. Более того, по отдельным замечаниям, в них содержащимся, можно сделать вывод, что отдыхали ученики весьма мало – только в период сбора урожая. Следовательно, наличие у Коменского подобных правил может говорить о более тщательной проработке им вопросов, связанных с организацией деятельности школы как особого вида досуга. Кроме того, здесь явно прослеживается более четкое понимание автором детских нужд и необходимости для детского организма отдыхать больше и подвижнее. Это касается также законов о театральные постановках [6: 239], которые отсутствовали в немецких уставах XVI столетия.

Показательным совпадением в немецких уставах и в *Leges scholae* являются вопросы, связанные с наказанием. Ни один устав XVI в. не отрицал (хотя и не поощрял) применение розог в качестве средства наказания и воспитания [13: 76]. Присутствуют подобные замечания и у Коменского: «... кто нарушает честь ссорой, драками, непочтительным отношением к кому-либо, божбой, проклятием, недозволенной дружбой с предосудительными людьми, того нужно застрашать строгим

выговором и, если слова не помогают, – розгой» [6: 258]. При этом в некоторых случаях в качестве наказания педагог предлагает применять «заучивание наизусть латинских слов, предложений, рассказов и историй» [6: 258], что созвучно «декламации псалмов» у его современника протестанта Рейера [14: 225]. В любом случае, наказания за нарушение школьной дисциплины в Законах выглядят разнообразнее и, возможно, действеннее, чем в XVI в., несмотря на то, что ещё гуманист Эразм Роттердамский высказывался категорически против любого обнажения детского тела и физического наказания [14: 149].

Несмотря на многие общие места, *Leges scholae* Коменского отличаются от школьных уставов германских земель тем, что здесь четко прописан метод, которого должны придерживаться учителя при обучении. Нельзя сказать, что в Саксонском плане, Брауншвейгском или Вюртембергском уставах совсем отсутствовала эта тема. К примеру, там подробно расписаны рекомендации по заучиванию катехизиса и работе с другими учебниками, но специально этот вопрос не обсуждался. Религиозные противники Коменуса, иезуиты, включили в свой устав *Ratio studiorum* целые разделы для учителей, ведущих отдельные предметы, с четкими требованиями к их преподаванию [15], что говорит о том, что вопросы методики обучения и преподавания уже ставились перед учителями и законодателями. Что отличает именно метод Коменского, это его подчеркнуто практический характер с персонализированной окраской: обучаться всему «...через личное наблюдение, личное чтение, личный опыт» [6: 237]. За сто лет до него такого не было и не могло быть, и в силу слабой развитости естественных наук, и в связи с недостаточностью учебных книг (хотя успехи книгопечатания уже внесли свой неопределимый вклад в развитие школьного дела), и, по всей видимости, из-за той «косности» в школах, которую чешский педагог так стремился искоренить (трактат «Об изгнании из школ косности» шарош-патоцкого периода). Так или иначе, но прежде всего метод наглядности, примера, соответствие уровней обучения возрастным особенностям учащихся (принцип природосообразности) сделали из Коменуса великого дидакта и теоретика в области педагогики.

Таким образом, можно видеть, что нормативно-организаторский опыт Коменского в Шарош-Патокке не был чем-то совершенно новым в школьной политике представителей местной светской власти. Подобные проекты существовали по крайней мере за сто лет до этого факта и порой весьма успешно реализовывались. Даже поверхностный (в связи с невозможностью осветить все возможные аспекты предпринятого сопоставления в рамках одной статьи) анализ наиболее популярных немецких школьных уставов XVI в. и *Leges scholae* Коменского позволяет сделать вывод об их общих принципах и целях организации обучения в школах.

Однако Коменский в своих разработках старался больше опираться на возрастные особенности учащихся, использовать «природные дарования» на благо обучения, что, конечно же, не могло быть в полной мере представлено в нормативных документах предыдущей эпохи. Наконец, его устав выглядит более продуманным, более структурированным в сравнении с немецкими уставами. Он обращен практически ко всем участникам учебного процесса: ученикам, учителям, административным работникам, родителям, что могло бы дать прекрасный результат в случае реализации «трансильванского проекта». Однако этому не суждено было случиться, возможно, как заметил Б. М. Бим-Бад из-за невежества, слепоты и гордыни [4: 25], а скорее всего, из-за конфликта между философско-теологической основой его программы и тенденциями современного Коменскому времени, направленными на развитие специальных наук, тенденциями, которые чешский педагог не мог полностью понять, но в то же время во многом опередил [3: 16].

Список литературы

1. Мельников Г. П. *Harmonia mundi* в философии образования Я. А. Коменского // Поиск гармонии в мире хаоса: Ян Амос Коменский и современная философия образования: Материалы международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 3–4 июня 2015 г.) / под ред. С. М. Марчуковой, Р. Мниха. СПб.: Петершуле, 2016. С. 7–18.
2. *Cambi F. Manuale di storia della pedagogia*. Roma-Bari: Laterza, 2009. 392 p.
3. Корнетов Г. Б. Ян Амос Коменский и возникновение педагогической науки // Историко-педагогический журнал. 2017. № 1. С. 13–21.
4. Бим-Бад Б. М. Ян Амос Коменский – вызов человечеству // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 2(42). С. 21–25.
5. Полякова М. А. «Schulmethodus» Андреаса Рейера и первые немецкие школы в Москве // Гуманитарный вестник МГТУ им. Н. Э. Баумана. 2014. № 2(16). (URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/histarch/hidden/167.html>. 14.08.2017)
6. Коменский Я. А. Законы хорошо организованной школы. Перев. проф. А. А. Красновского // Ян Амос Коменский: Избранные педагогические произведения. Том II: Отдельные произведения / под ред., с вводными статьями и прим. проф. А. А. Красновского. М.: УЧПЕДГИЗ, 1939. С. 233–259.
7. Полякова М. А. Историческая преемственность учения о духовно-нравственном воспитании молодежи в кратком катехизисе Мартина Лютера и в педагогическом наследии Я. А. Коменского // Поиск гармонии в мире хаоса: Ян Амос Коменский и современная философия образования: Материалы международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 3–4 июня 2015 г.) / под ред. С. М. Марчуковой, Р. Мниха. СПб.: Петершуле, 2016. С. 231–239.

8. Таценко Т. Н. Реформация и начальное образование в немецких городах XVI века // Городская культура. Средневековье и начало нового времени / под ред. чл. – кор. АН СССР В. И. Рутенбурга. Л.: Наука, 1986. С. 127–151.

9. Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-исторической связи и в органической связи с культурною жизнью народов. Перев. Эдуарда Циммермана. Т. 3.: История педагогики от Лютера до Песталоцци. М.: Издание К. Т. Солдатенкова, 1880. 760 с.

10. Меланхтон Ф. О школах. Перев. В. М. Володарского // Идеи эстетического воспитания: антология в двух томах. Т. I: Античность, средние века, Возрождение. М.: Искусство, 1973. С. 360–362.

11. Das Leben des Johannes Bugenhagen nebst einem vollständigen Abdruck seiner Braunschweigischen Kirchenordnung vom 1528. Berlin: Drude und Verlag von Georg Reimer, 1859. 260 S.

12. Hochfürstlich Württembergische große Kirchenordnung. Stuttgart: Den Christian Gottlieb Kößlin, Hof und Ganßlen Buchdruckern, 1743. 646 S.

13. Полякова М. А. Немецкие уставы XVI века и рождение новой школы // Вестник Российского нового университета. Серия «Человек в современном мире». 2017. Выпуск 1. С. 71–77.

14. Полякова М. А. Становление базовых моделей школ в Западной Европе в XVI веке. Калуга: Издательство «Эйдос», 2016. 272 с.

15. Ratio at que institutio studio rum Societatis Jesu. Dilinga: Apud Ioannem Mayer, MDC (1600). 266 P.

«LEGES SCHOLAE BENE ORDINATAE» COMENIUS AND THE GERMAN SCHOOL STATUTES OF THE 16TH CENTURY

M. A. POLYAKOVA

The article attempts to consider the «*Leges scholae bene ordinatae*» of Jan Amos Komensky in comparison with the German statutes of the 16th century. The author reveals the features of apparent similarity in the analyzed documents, but also notes the obvious innovation of Comenius' methods of teaching in the first place.

Key words: Comenius, pansophy, Luther, school statutes, discipline, principle of naturalness, didactics.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Полякова Мария Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории МГТУ имени Н.Э. Баумана (Калужский филиал). Тел. (4842) 73–26–18; +7910–918–34–27. E-mail: mariap71@rambler.ru

Я. А. Коменский и И. Кант: Эволюция идеи пансофийности в контексте истории педагогической мысли

С.М. МАРЧУКОВА

(Исследовательский педагогический центр им. Я.А. Коменского Немецкой гимназии «Петершуле»; e-mail: marchukova@bk.ru)

В статье обоснована актуальность исследования эволюции идеи пансофийности Я.А. Коменского в контексте истории педагогической мысли XVIII столетия – эпохи, пришедшей на смену раннему Новому времени. Сформулированы основные направления педагогики И. Канта, для которых характерно латентное проявление идеи пансофийности. Обоснован тезис о «переоткрытии» Кантом положения Коменского о необходимости дополнения эмпирического знания эпистемическим и эвристическим.

Ключевые слова: наследие Я.А. Коменского, пансофия, идея пансофийности, историко-педагогическое знание, педагогика И. Канта, целостный образ мира и человека.

Актуальность исследования эволюции педагогических идей, которые сыграли ключевую роль в истории мысли, определяется необходимостью нового осмысления классического наследия с целью преобразования методологического фундамента науки, нахождения ориентиров для разработки стратегии развития образования. Современность подходов к изучению историко-педагогического процесса нередко связана с «выявлением глубинных оснований базовых идей в их эволюции» [8 : 99]. «Структура педагогического знания через призму идей, – подчеркивает Н.П. Юдина, – помогает сделать продуктивным изучение не только истории педагогики, но и педагогики в целом, поскольку порождает лично значимое педагогическое знание, синтезирующее исторический факт и современное научно-педагогическое представление» [17 : 49]. Классический пример становления такого лично значимого педагогического знания являет собой наследие Я.А. Коменского, полагавшего, что именно в идеях содержится «как общий ключ к пониманию вещей, так и норма для действий, удивительный указатель новых изобретений» («Предвестник пансофической мудрости») [6, т. 1, с. 512].

Особое место в лексиконе Коменского принадлежит пансофии, которая традиционно связывается в историко-педагогических исследованиях с эпохой раннего Нового времени, с её историко-культурным и историко-научным контекстом, с педагогическим опытом Я.А.

Коменского¹. Предпосылки исследования фундаментальных идей Коменского в рамках парадигмы, предполагающей связь историко-педагогического знания с последующими эпохами, содержатся в сочинениях Б.М. Бим-Бада, Э.Д. Днепров, И.А. Колесниковой, Г.П. Мельникова, З.И. Равкина, Е.Ю. Рогачевой, А.С. Степановой, Л.А. Степашко, В. Кортхаазе (W. Korthaase), К.Э. Нипкова (К.Е. Nipkov), М. Рихтера (M. Richter), А.К. Тремла (A.K. Tremml), В. Шифферовой (W. Schifferova), Э. Шаделя (E. Schadel), К. Шаллера (K. Schaller), Д. Чапковой (D. Sapkov) и других отечественных и зарубежных исследователей разных лет. Ж. Пиаже подчеркивал настоятельную необходимость найти в философии Коменского основополагающие идеи и концепции, более сложные, чем принято связывать с его педагогическим наследием, что позволило бы сформулировать фундаментальные идеи его системы современным языком, выявить их актуальность [21].

Работа в этом направлении приводит, по нашему мнению, к необходимости введения дефиниции «пансофийность», призванной отразить вневременной характер методологических основ педагогического наследия Коменского, в трудах которого заложен фундамент педагогики как науки Нового времени² [13]. Изучение идеи пансофийности способно сообщить новый импульс развитию комениологии – широкой области междисциплинарных исследований, призванных осмыслить «сложную архитеконику» (Л.А. Степашко) системы Коменского, в которой человек «поднят над конкретным историческим временем, над его связями и зависимостями» [15, с. 44, 54].

¹ Пансофия – всеобщая мудрость, заключающая в себе знание вещей в соответствии с их сущностью и с учетом их цели и назначения, а в терминах эпохи Коменского: полное понимание взрослым человеком божественного порядка вещей во всем универсуме [Я.А. Коменский. «Пансофический лексикон»). Пансофия – сложная и многоаспектная категория, в трудах Коменского развивается её педагогический аспект, поскольку она объединяет в себе как целостный образ мира, так и обоснование методов его достижения.

² Идея пансофийности – педагогическая идея, ориентирующая педагогическую науку и практику на формирование целостного образа мира и человека. Развитие идеи пансофийности – приобретение идей пансофийности новых качеств, осмысленных на новых онтологических и гносеологических основаниях и обусловленных новыми функциями принципов её реализации в педагогической науке и практике. Идея пансофийности в педагогических трудах Я.А. Коменского проходит в своем развитии несколько этапов, отражающих становление её концептуального ядра и принципов реализации в педагогической науке и практике, формирование категориального аппарата и методов достижения пансофического («истинного», «достоверного») знания, обоснование учения о трёх ступенях к его достижению – эмпирической, эпистемической и эвристической [10].

Цель статьи состоит в выявлении роли и места идеи пансофийности в общем контексте истории педагогической мысли XVIII в., в обосновании латентных проявлений этой фундаментальной педагогической идеи в педагогике И. Канта.

Основу методологии исследования составляют историко-генетический, феноменологический и герменевтический подходы. В совокупности они используются в контексте гуманитарной парадигмы, предполагающей связь педагогических идей как вневременных, универсальных основ педагогического знания с актуальными проблемами современной педагогической науки и практики. В статье использованы методы сравнительно-сопоставительного и контекстного анализа текстов, *позволяющие исследовать процесс эволюции идеи пансофийности в истории педагогической мысли.*

В историко-педагогических исследованиях разных лет подчеркивается влияние идей Коменского на педагогические системы его последователей. Влияние это не всегда лежало на поверхности. Иногда оно было явным и выражалось, например, в прямом продолжении идей Коменского педагогией «Херрнхутских братьев» (Гернгутеров)³, иногда носило характер скрытый, как например в педагогике И. Канта (1724-1804), играющей особую роль в развитии педагогической мысли XVIII столетия. Как воспринимали наследие Коменского его младшие современники? Какую роль играло оно в развитии педагогики Нового времени?

По мнению Коменского, педагогика призвана сделать образование «целостной совокупностью знаний, которые друг друга поддерживают, подкрепляют и обогащают» («Великая дидактика»). Целостность, полагал он, характерна для пансофического знания, которое позволяет человеку выбрать свой путь в «лабиринте мира» («Лабиринт света и рай сердца») и способно стать основой самообразования в контексте всей жизни человека до «школы зрелости», «школы старости» и «школы смерти» («Пампедия»). Идея пансофийности ориентирует педагогическую практику и науку на достижение целостного образа мира и человека. Это отражено в его учебниках. Так, в системе иллюстраций детской энциклопедии «Мир в картинках» перед умственным взором ученика разворачивается единая картина мира в её взаимосвязях и отношениях.

³ Немецкоговорящие семьи из Моравии в 1722 г. основали в саксонском городке Херрнхут новое братство, которое продолжало педагогические традиции общины Богемских (Моравских) братьев. Часто их называют «Общиной Херрнхутских братьев». Благодаря обширной миссионерской работе, начатой в 1732 г., идеи братства распространились в разных странах мира. Община «Херрнхутских братьев» и до сих пор активно способствует сохранению и развитию педагогического наследия Коменского [18].

«Незримыми и не всегда осязаемыми нитями, – замечает А.А. Красновский, – связаны все 150 картин “Мира”, данные в книге. Кто не поймет и не почувствует этой всепроникающей идеи связности и последовательности в раскрытии мира, тот не поймет всего величия и глубины творческой педагогической работы Коменского над этой книгой» [9 : 66]. Деятельность Коменского в создании учебников, продвигавших научение чтению в педагогике Нового времени, была «судьбоносной и показательной» [1 : 87]. Его учебники ориентированы на «соединение целостности и рационализма» в контексте барочного мышления [там же, с. 94, 95].

Коменский, живший на рубеже двух эпох – раннего Нового времени и Просвещения, – предчувствовал возраставшие трудности такого соединения. Рационализм новой науки (современниками Коменского были Г. Галилей, Р. Декарт, Х. Гюйгенс, П. Гассенди) ставит перед ним трудные вопросы о содержании базового образования, отвечающем потребностям времени [23].

В XVIII столетии продолжилось осмысление наследия Коменского через идею целостности. Просвещение, однако, развивает ту тенденцию, которая полагала возможным заключить все многообразие природы в рамки механической картины мира, позволяла трактовать целое как простую сумму частей. Учение о единстве внешних и внутренних чувств, разработанное Коменским, теряет свою актуальность в педагогике Просвещения, делающей акцент на чувствах внешних. Новая наука занялась детальным исследованием составных частей природы. Идея пансофийности, ориентирующая на формирование целостного образа мира, не была востребована в новой социокультурной ситуации [10]. Впрочем, выход полного собрания сочинений Коменского в Амстердаме в 1657 г. и осознание недостаточности механической трактовки человеческой сущности, сомнение в прямой зависимости нравственного и гражданского прогресса от развития наук и искусств способствовали тому, что в отдельных направлениях педагогической мысли развивались разные аспекты пансофических устремлений. Они получили развитие, в частности, в педагогике пиетистов⁴. В школе пиетистов «*collegium Fredericianum*» в 1732-1740 гг. учился И. Кант. Учение пиетистов и воспитание в их среде «несомненно оставило след у Канта в общем характере и тоне его жизнепонимания» [13 : 6].

Прежде чем перейти к исследованию пансофийности в педагогике И. Канта, необходимо отметить, что речь идет именно о латентных

⁴ На педагогику пиетистов оказало влияние сочинение Коменского «*Praxis pietatis*», написанное им в возрасте 30 лет [22]. Основатель пиетизма Ф.Я. Шпеннер (1635-1705), младший современник Коменского, был хорошо знаком с его работами.

проявлениях, анализ которых требует изучения историко-педагогического контекста. Просвещение оставляет в прошлом не только идею пансофийности, но и «пансофический лексикон» Коменского, смысл основных категорий которого («благо», «целостность», «универсализм», «энциклопедизм» и др.) в нём поменялся в соответствии с новой социокультурной ситуацией. Уходит в прошлое универсализм Коменского, «который не ограничивается знаниями, направленными на ясность и четкость, но который относится к мудрости, универсализм, в котором сознание и поведение сливаются в одно» [16 : 66]. Меняется смысл понятия «благо», одного из основных у Коменского. Кант говорит уже не об абсолютном благе, которое является ценным и значимым само по себе, а о благе высшем (Ideal des höchsten Guts), единстве добра, моральности и счастья. Термин «пансофия» практически исчезает из педагогического лексикона Просвещения. Подчеркивая, что идея целого должна предшествовать частям, во введении к «Логике» Кант все же обращается к понятию «пансофия», обозначающему у него историческое и рациональное знание без определенных границ, однако не развивает это понятие применительно к педагогике.

Педагогические взгляды Канта изложены главным образом в одной из его самых поздних работ – в трактате «О педагогике» (1803). Разные их аспекты отражены и в более ранних сочинениях: «Основоположения к метафизике нравов» (1785), «Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане» (1784), «Антропология с прагматической точки зрения» (1798) и «Метафизика нравов» (1797). Природа нравственного человека, согласно Канту, предполагает воспитание доброй воли как стержня и основы нравственности. Добрая воля всецело определяется нравственным законом – категорическим императивом и осознанием присутствия мирового порядка. Категорический императив как высший нравственный закон Кант формулирует следующим образом: «Поступай только по такой максиме, относительно которой ты в то же время можешь желать, чтобы она стала всеобщим законом» и далее поясняет: «Поступай так, как если бы максима твоего поведения по твоей воле должна была стать всеобщим законом природы» («Основоположения к метафизике нравов») [5 : 143, 145]. Кант приводит высший нравственный закон и в другой формулировке: «Поступай так, чтобы ты никогда не относился к человечеству, как в твоём лице, так и в лице всякого другого, только как к средству, но всегда в то же время и как к цели» [5 : 160].

Для исследования латентных проявлений идеи пансофийности в педагогике Иммануила Канта наиболее интересна третья формула категорического императива: «действуй по той идее, что все правила в силу собственного законодательства должны согласоваться в одно возможное царство целей, которое в осуществлении явилось бы и царством

природы» [13 : 39]. На эту формулу обращает внимание В.С. Соловьев и заключает: «Полное осуществление нравственного принципа есть уже не обязанность, определяемая идеею добра, т. е. доброй или чистой воли, а постулат, определяемый идеею высочайшего блага (summum bonum, das hoechste Gut) [13 : 39]. Эта формула отражает не только сущностную близость категорического императива к идее пансофийности, но и понимание Кантом идеи природосообразности в её пансофическом аспекте.

Поиск основ морального закона – «категорического императива» сопровождается обращением к философским основам педагогики, уходом от традиционных для того времени чисто инструментальных задач, от попыток вывести нравственный закон из сопоставления эмпирических мотивов поведения. Категорический императив «обнаруживает себя независимо от всех прочих мотивов, располагается поверх их и даже действует вопреки им» [3 : 111].

В отличие от Ж.-Ж. Руссо, усматривающего в природе прообразы воспитательных мер, И. Кант, расширяя аналогию Коменского о тождестве обучения и природы на сферу воспитания, призывает к их поиску в независимом от природы разуме, понимая его как внутреннее свойство души, наряду с памятью, которая в «Великой дидактике» сопоставляется с совестью. Подчеркивая историческую преемственность Коменского и Канта, современные историки педагогики отмечают, что вопросы, сформулированные Коменским в «Пампедии» (что знать, во что верить, что делать, на что надеяться) «стали в XVIII в. содержанием учения И. Канта» (Б.М. Бим-Бад, Г.Б. Корнетов, М.М. Сокольская) [7 : 227]. В комментариях к изданию «Пампедии» отмечена историческая преемственность кантовской этики с положением Коменского о действиях воли по разумным основаниям: «В положении о действиях воли по разумным основаниям как сущности свободы заключено ядро подробнейшим образом развитой Кантом этики <...> Это положение целиком вошло и в кантовскую этику, и в его педагогику» [7 : 226].

Процесс обучения в школе Кант называет «культивированием», цель которого – формирование «ловкости», т. е. способности, достаточной для достижения поставленных целей в разных областях: в науке и государственной деятельности, в ремёслах и в церковной жизни. Такое «культивирование» предполагает возможность выбора приоритетных целей, внешних и внутренних. Различая как и Руссо «низшие» (внимание, чувственное восприятие, память, воображение, остроумие, т.е. комбинационные способности) и «высшие» (рассудок – «познание общего», способность суждения – «приложение общего к частному», разум – «способность видеть связь общего с частным) силы ума, Кант, в отличие от Руссо, не видит в них двух преемственных ступеней умственного развития, поскольку культивировать «низшие» невозможно

без одновременного развития «высших». Например, имея хорошую память и не обладая при этом способностью суждения, человек не сможет получить пользу от обучения, а будет «живым лексиконом» («О педагогике») [4]. Эти рассуждения ассоциируются с тезисом Коменского о том, что обучение на основе слов о вещах, а не самих вещей, развивающее память вне суждения и понимания способствует воспитанию не людей, а попугаев («Великая дидактика»).

В целом можно сказать, что латентные проявления идеи пансофийности характерны главным образом для следующих направлений педагогического учения Канта:

– Кант извлек педагогику из сферы эмпирического опыта, вновь обратил её к философскому основанию, сообщив таким образом европейской педагогике мощный импульс для развития. В педагогике Канта, для которой характерен уход от традиционных для того времени попыток вывести нравственный закон из сопоставления эмпирических мотивов поведения человека, нашёл отражение переход от рационализма Просвещения к новому типу европейской культуры – Романтизму, для которого характерно возрождение интереса к педагогическим трудам Коменского, к его роли в развитии гуманизма⁵ (И. Гердер). В недрах этой культуры, предполагающей активность духовной жизни человека, был заложен фундамент педагогической антропологии, в основе которой была идея воспитания личности в её целостности [2 : 19]. Основные положения антропологии как целостного учения о человеке изложены в сочинении Канта «Антропология с прагматической точки зрения».

– В понимании Кантом школы как перехода от чувственного опыта к интеллектуальному. В процессе этого перехода необходимо тщательно отбирать учебный материал, «занимать память только такими вещами, запоминание которых для нас важно и которые имеют отношение к действительной жизни» («О педагогике») [5]. Требование Канта тщательно отбирать и ограничивать учебный материал на переходе от чувственного опыта к интеллектуальному при параллельном изучении слов и вещей было весьма актуальным, поскольку в европейских

⁵ Хотя «переоткрытие» Коменского произошло, главным образом, в конце XIX в. в связи с подготовкой к 300-летию со дня его рождения (1892 г.), уже во второй половине XVIII в. возрождается интерес к педагогическим трудам Коменского. «Культивирование» Канта можно соотнести с «культивированием человечности», «возрастанием к гуманности» (И. Гердер). Исследуя роль Романтизма в развитии идей Коменского, Д.И. Чижевский отмечал 57-е «Письмо для поощрения гуманности» Гердера. На связь идей Коменского и Гердера неоднократно обращает внимание А.С. Степанова, подчеркивая, что «в терминологическом и семантическом отношении И. Гердер – безусловный наследник идей Я. Коменского» [14 : 23)].

странах в XVIII в. издавались многочисленные существенно расширенные вариации детских энциклопедий, подобных «Миру в картинках» Коменского. Развитие пансофических устремлений, которые с одной стороны заключались в упорядоченности энциклопедических знаний, с другой стороны в их тщательном отборе, отражает одну из методологических основ педагогики Коменского-Канта. Об энциклопедической направленности педагогики Канта говорит в частности тот факт, что, оставив преподавание в 1797 г., он предполагал посвятить оставшееся время «начатому им обширному труду, который должен был содержать энциклопедию всех наук» [13 : 8], однако труд этот так и остался незаконченным.

– В восприятии процесса обучения как «культивирования», призванного сформировать способности, достаточные для достижения поставленных целей в разных областях, для выбора приоритетных целей («О педагогике»). Здесь уместно вспомнить о влиянии педагогического учения Коменского и Канта на творчество Ф. Фребеля (1782–1852). Увлеченный пансофией неокантианец Ф. Краузе (1781–1832) указал Фребелю на «Материнскую школу» Коменского. В ней уделено особое внимание «основам геометрии», сформировать которые впоследствии были призваны «дары» Фребеля (шар, куб и цилиндр). «Дары» – не только пособия для осознания единства формы предметов, их величины, размеров и пространственных отношений, для развития навыков конструирования. Игры с дарами имели у Фребеля философскую основу: по его мнению, через них ребёнок может понять единство и многообразие мира, осознать его божественное начало. Прежде всего, речь идет об осознании присутствия во Вселенной порядка, призванного способствовать воспитанию нравственного разума, формировать в педагогическом процессе связи между мышлением и действием, познанием и поступками⁶.

– По мнению Канта, «цивилизация» (социализация) *была четвертой ступенью воспитания. Не следовало заниматься вопросами социализации слишком рано, до тех пор, пока ребенок не освоил «мир вещей», поскольку лишь позже, с возрастом, на смену интересу к «миру вещей» приходит интерес к «миру людей».* Такой порядок совпадает с порядком изучения предметов в учебном плане латинской школы, предложенном

⁶ Наряду с интересом к геометрии, из «Материнской школы» Фребель усвоил идеи Коменского о необходимости распевать песни вместе с детьми, сопровождая их по возможности игрой на музыкальных инструментах, для развития памяти, ума и других внутренних качеств. Эти идеи, возрождающие учение Коменского о единстве внешних и внутренних чувств, воплотились в сборниках Фребеля «Материнские и ласкательные песни» (1843) и «Сто песен к играм в мяч» (1844) [12].

Коменским в «Великой дидактике». Коменский предлагал в латинской школе переходить от изучения природы в физическом классе («мира вещей») к этике («миру людей»). Эта идея Коменского выразительно иллюстрируется его ранним сочинением «Лабиринт света и рай сердца» (1623), которое долгое время оставалось в тени его дидактических трудов. Обращенный к юноше, а не к ребёнку, «Лабиринт света» посвящён поискам ответа на вопросы об определении человеком своего пути в обществе, о жизни как школе, о возможности гармоничного сочетания социальной активности с формированием внутреннего мира, способного стать опорой в критические моменты жизни.

– В этике Канта прослеживается историческая преемственность с пансофической мыслью Коменского о цели воспитания, которая заключается не в передаче ученику определенного объема знаний, а в формировании способности самостоятельно «выработать максимы своего поведения» («О педагогике»). А. Нитхаммер рассматривает трактат «О педагогике» как подготовительную школу для нравственного преобразования, осуществить которое способен сам человек [20]. Цель воспитания достигнута, если сформирована способность к самовоспитанию и самообразованию. В педагогическом наследии Канта был переоткрыт тезис Коменского о необходимости дополнения эмпирического знания эпистемическим и эвристическим⁷. «Провидению было угодно, – утверждает Кант, – чтобы человек сам возвращал в себе добро, и оно как бы говорило человеку: “Ступай в мир. Ты получил от меня все необходимое для добра. Развить добро уже твое дело, стало быть, твоё счастье и несчастье зависят от тебя самого”» – эти слова могли бы служить эпиграфом к «Лабиринту света» Коменского [4]. Написанное в эпоху барокко, это сочинение является в наши дни основой многих образовательных и просветительских проектов в разных странах, поскольку его образные и ситуативные ряды соотносятся с сегодняшними реалиями, атрибутами общественной жизни и аспектами человеческого опыта⁸.

⁷ В третьей части «Всеобщего совета» – «Пансофии» Коменский обосновывает тезис о трех ступенях к пансофическому («истинному», «достоверному») знанию – эмпирической, эпистемической и эвристической, а также свое представление об эвристике как «последней вершине мудрости» и её значении для «матетики» – искусства учиться. «В самом деле, – рассуждает он, – сперва мы на опыте узнаем, что вещь имеет место. Потом через познание причин понимаем, какова она. А к эвристике относится знание того, что из неё можно получить, т. е. насколько разнообразным может быть её действие» [6, 2 т., с. 364 – 365].

⁸ Разные авторы, историки и философы, педагоги и богословы, называют «Лабиринт света» философским кредо автора (Г.Н. Джибладзе), методологическим ключом к его наследию (З.И. Равкин), вершиной его литературного творчества (Ф. Йейтс), одним из лучших произведений мировой философско-этиче-

В отличие от последователей Канта И.Г. Песталоцци, Ф.А.В. Дистервега и И.Ф. Гербарта, для магистрального пути развития педагогической мысли этой эпохи, как заметила Л.А. Степашко, был характерен «разрыв той целостности, которая отличала видение процесса образования “социологом” Песталоцци, “этиком” Гербартом, “культурологом” Дистервегом, которая зиждется на представлении о единстве телесно-душевно-духовной природы человека и целостности его становления в воспитании и образовании» [15 : 98]. Называя имена «первооткрывателей» Коменского, она подчеркивает, что в их эпоху сохранились лишь учебные книги Коменского и им пришлось «по сути, поднимать целину» [15 : 74]. Еще острее подобная ситуация возникла после открытия Д. Чижевским в 1934 г. рукописи «Всеобщего совета об исправлении дел человеческих».

Заканчивая рассуждения об эволюции идеи пансофийности, необходимо упомянуть о том, что внимание современных комениологов привлекают сегодня в первую очередь третья и четвертая части «Всеобщего совета» – «Пансофия» и «Пампедия». Изданная в разных странах с обширными научными комментариями, «Пампедия» рассматривается в качестве фундаментального труда, по значению не уступающего «Великой дидактике». Внимание к «Пансофии», третьей части «Всеобщего совета», меньше, хотя в ней пансофия утверждена *методологическим основанием пампедии*⁹ [2]. Именно в «Пансофии» Коменский разрабатывает учение о необходимости дополнения эмпирического знания эпистемическим и эвристическим, которое, как уже было отмечено, «переоткрыл» Кант.

Пансофия, предполагающая с одной стороны, единство, цельность, связанность всех вещей и явлений между собой, с другой стороны – отражение этого единства в целостности знаний, явилась у Коменского результатом «им самим продуманного и установленного педагогического мировоззрения» [9 : 66]. «Общие предписания Пансофии должны быть реальными и практическими аксиомами, – пишет Коменский уже в «Предвестнике пансофической мудрости», – ключом к деятельности <...> из предписаний Пансофии должно безошибочно следовать познание и действие» [6, т. 1, с. 513, 515]. «Чтобы сделать пансофию достоянием всех и каждого, – констатирует Б.М. Бим-Бад, – совершенно необходима *вспомогательная* (курсив мой – С.М.) наука – пампедия, которая исходит из тех же основоположений, что и само пансофическое

ской литературы (А.А. Красновский).

⁹ Современные исследователи все чаще обращают внимание на «Пансофию» как основную часть «Всеобщего совета». В частности В.В. Библихин, исследуя композицию этого фундаментального труда, рассматривает «Пансофию» в качестве его «главной части», «сокровищницы истинных идей» [6 : 261-262].

знание, и изоморфна его структуре» [2]. «Пампедия» вряд ли сможет стать плодотворным педагогическим учением без своего методологического основания – «Пансофии». Их дальнейшее изучение в единстве и целостности способно выявить связь идеи пансофийности с идеями и принципами других мыслителей, в трудах которых наследие Коменского пребывало в явной или скрытой форме, ведя с ними диалог – прямо либо через посредников.

Работа над статьей поддержана грантом Отделения социальных и гуманитарных наук РФФИ 17-06-00075.:

Список литературы

1. Безрогов В.Г., Куровская Ю.Г. Западноевропейские учебники для начального обучения в XVII в.: инварианты и особенности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. №3. С. 85-97.
2. Бим-Бада Б.М. Аксиомы панпедии Коменского (URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=100 20.11.2017)
3. Воробьев Н.Е., Шачина А.Ю. Система нравственного воспитания И. Канта // Педагогика, 2005. №5. С. 109–117.
4. Кант И. О педагогике. / Перевод Б.М. Бим-Бада. (URL: http://www.gumer.info/search_results.php?q 20.11.2017)
5. Кант И. Основоположение к метафизике нравов. Сочинения: на нем. и рус. яз. в 4 т. М.: Ин-т философии РАН, 1997. Т. 3. С. 39–275.
6. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / под ред. А.И. Пискунова [и др.]. М.: Педагогика, 1982. Т.1. 656 с.; Т.2. 576 с.
7. Коменский Я.А. Панпедия: Искусство обучения мудрости. М.: Изд-во УРАО, 2003. 319 с.
8. Копыл А.Н. О методологических основаниях истории педагогики и образования // Педагогика, 2007. №8. С.98–101.
9. Красновский А.А. Ян Амос Коменский. М.: Учпедгиз, 1953. 324 с.
10. Марчукова С.М. Развитие идеи пансофийности в педагогических трудах Яна Амоса Коменского. Дисс. на соиск. уч. степ. д-ра пед. наук, СПб, 2014.
11. Марчукова С.М. Об актуальности введения дефиниции «пансофийность» в тезаурус современного образования // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters):. Июнь 2013. (URL:<http://www.emissia.org/offline/2013/2013.htm> 20.11.2017)
12. Марчукова С.М. Педагогическое учение Ф. Фребеля в Санкт-Петербургском историко-педагогическом контексте // Наследие Санкт-Петербурга в школьном образовании. Материалы Третьих Пед. чтений, посвящ. памяти Т.Т. Буровцевой. СПб. 2015. С. 26 – 32.

13. *Соловьев В.С.* Кант. / Иммануил Кант. Критика чистого разума // Пер. с нем. Н. Лосского. Минск: Литература, 1988. С.5–56.
14. *Степанова А.С.* Судьба идей Яна Амоса Коменского: от Ф. Меланхтона до И. Гердера // Наследие Яна Амоса Коменского и совр. междисциплинарные исследования: материалы междунар. науч.-практ. конф. СПб., 2012. С.22–31.
15. *Степанов Л.А.* Философия и история образования: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Моск. психол. - социал. ин-т: Флинта, 2003. 316 с.
16. *Шаллер К.* Универсализм Я.А. Коменского // Человек – культура – общество в концепции Яна Амоса Коменского: материалы междунар. симп. к 400-летию со дня рождения Я.А. Коменского. М: РАН, Ин-т славяноведения и балканистики, 1997. С.65–73.
17. *Юдина Н.П.* Можно ли сделать историю педагогики интересной для студентов? // Преподавание историко-пед. дисциплин в учреждениях высшего проф. образования: содержание и соврем. подходы: сб. науч. тр. по итогам Всерос. науч.-практ. конф. XXIX сес. науч. совета по проблемам истории образования и пед. науки РАО. Волгоград, 2012. С. 46-51.
18. *Melmuková E.* Das alternative Schulwesen im Geiste von J.A. Comenius In der Illegalität des 18. Jahrhunderts in den böhmischen Ländern // Comenius als Theologe: Beiträge zur Internationalen Wissenschaftlichen Konferenz «Comenius' Erbe und die Erziehung des Menschen für das 21. Jahrhundert» (Sektion VII). Prag, 1998. P.141–148.
19. *Mnich R.* Antropologia Jana Amosa Komenského // Jan Amos Komenský w kontekście kultury i historii europejskiej XVII wieku. 2010. Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce. S. 101–104.
20. *Niethammer A.* Kants Vorlesung über Pädagogik: Freiheit und Notwendigkeit in Erziehung und Entwicklung. Frankfurt am Main [etc.]: Lang, 1980. 280 S.
21. *Piaget J.* Die Aktualität des Johann Amos Comenius // Comenius und der Weltfriede / Deutsche Comenius-Gesellschaft; Hrsg. Werner Korthaase, Sigurd Hauff, Andreas Fritsch. Berlin, 2005. S.543–571.
22. *Pospisilova I.* Praxis pietatis // Comenius als Theologe: Beiträge zur Internationalen Wissenschaftlichen Konferenz «Comenius' Erbe und die Erziehung des Menschen für das 21. Jahrhundert» (Sektion VII). Prag, 1998. S.68–72.
23. *Schaller K.* Komenskys Auseinandersetzung mit dem Cartesiasmus – eine neue Dimension der Aktualität seiner pansophischen Pädagogik // Symposium Comenianum 1986: J.A. Comenius's contribution to world science and culture. Českosl. akademie věd, Ped. ústav Jana Amose Komenského. Praha, 1989. P.97–104.

CONTINUING COMENIUS: LATENT PANSOPHICAL IDEA IN THE PEDAGOGY OF IMMANUEL KANT

S.M. MARCHUKOVA

The article substantiates the relevance of the study of the pansophic idea

(J.A. Comenius) evolution in the context of the history of educational thought of the XVIII century – the era, which replaced the early modern times. The basic directions of pedagogy of Kant, which is characterized by the manifestation of latent ideas “pansofynost”. Substantiated the thesis of the “rediscovery” Kant’s position on the need to supplement Comenius empirical knowledge epistemic and heuristic.

Key words: heritage JA Comenius, Pansophia, pansophical idea, historical pedagogical knowledge, pedagogy of Kant, a holistic image of the world and man.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Марчукова Светлана Марковна – доктор педагогических наук, проректор Исследовательского педагогического центра им. Я.А. Коменского Немецкой гимназии «Петершуле». Руководитель комениологической секции Санкт-Петербургского союза ученых. Награждена медалью Я.А. Коменского в 2014 г. E-mail: marchukova@bk.ru

МЕЖХРИСТИАНСКИЙ ДИСКУРС В ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УЧЕНИИ Я. А. КОМЕНСКОГО

К. Ю. МИЛОВАНОВ, Е. Е. НИКИТИНА

(Центр истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»; e-mail: milkonst82@mail.ru)

Статья посвящена рассмотрению важнейшей проблемы – историко-педагогическому осмыслению теологического наследия Я. А. Коменского. Конфессиональная составляющая учения Я. А. Коменского в полноте своей всегда была сокрыта от глаз научно-педагогической общественности по ряду причин. Поэтому возникает насущная необходимость восстановить философско-логическую и историческую ценность религиозного вектора педагогического учения Коменского.

Ключевые слова: Я. А. Коменский, протестантская ученость, история педагогики, история образования, школа.

Ян Амос Коменский (1592–1670) родился в имперском маркграфстве Моравия в семье мельника. Родители Коменского принадлежали к одной из общин Моравской (Чешскобратской) церкви, официальное латинское название которой было – *Unitas Fratrum*, а чешское – *Jednota Bratrská*, в различных переводах на русский язык – «братство», «братское единение», «братское единство», «братская община» [15]. Данное обстоятельство сыграло немаловажную роль в судьбе Я. А. Коменского, и наложило определенный отпечаток на всю дальнейшую деятельность мыслителя.

Формирование данной религиозной организации было напрямую связано как с идейным наследием Гуситского национально-освободительного и религиозного движения XV в., так и с деятельностью многочисленных анабаптистских течений век спустя, которые отражали чаяния «низовой», «плебейской» Реформации с её радикальным хилиазмом, сетевой организацией, автономией приходских общин, надсословностью, социальным утопизмом и мессианством, избраннычеством, харизматичными «пророками» и вполне материальным Градом Божиим на Земле.

Принадлежность к гонимому «малому стаду», религиозной организации постулаты, каноны и общежитийный строй которой были неприемлемыми не только для сторонников рекатолизации Европы и Контрреформации, но и для некоторых территориальных протестантских церквей (сторонников «королевской» или «княжеской» Реформации) закалила Коменского. Жизненные трудности и перипетии судьбы,

гонения за веру превратили его в непреклонного сторонника свободы человеческой воли, апологета всеобщего просвещения, поборника справедливости, противника всякого религиозного или элитарного волюнтаризма и любых форм насилия.

Я. А. Коменский прошел четыре образовательных учреждения – Стражницкую братскую школу, Пршеровскую латинскую школу, Гернборнскую академию и Гейдельбергский университет. Данный университет являлся уникальным по своей просветительской значимости культурным, образовательным и научным центром, оплотом протестантского движения, прославленной Высшей школой евангелизма.

Цели Реформации в эпоху Коменского смещаются из собственно вероучительной плоскости в сторону деятельного идейного просвещения и масштабного по тем временам педагогического строительства. От требований «дешевой церкви», упрощения богослужения, уничтожения трехчинной иерархии, понятных проповедей и молитвенников на родном языке (столь характерных для XVI в.) был осуществлен переход к организации сети конфессиональных учебных заведений, поголовной грамотности членов общин и понимания не только буквы, но и сути Священного Писания. Еще одним фактором формирования исторической эпистемы протестантской учености в XVII в. стала активная рекатолизация, в том числе и в области образования.

Триденский собор (1545–1563), объявивший «крестовый поход» против еретиков, захвативших исконные католические земли Европы, в период своей деятельности рассмотрел два «педагогических» вопроса. Первый касался повышения образовательного уровня клира через систему семинарий и духовных академий, а второй – заключался в создании под эгидой Церкви общеевропейской сети «латинских» (общеобразовательных) школ и «академий» нового типа, причем формально светских, однако дающих не только образовательную, но и идейно-воспитательную подготовку соответствующей направленности. Основной «удар» планировалось нанести по «зараженным ересью» странам Западной Европы, вспомогательный же был направлен на территории Центральной и Восточной Европы, и «схизматическую» Московию.

Подняв знамя собора, основанное в 1534 г., Societatis Jesu («Общество Иисуса») покрыло карту тогдашней Европы сетью образовательных учреждений – иезуитскими коллегиями и школами, а также подготовило значительное число специализированных педагогических кадров: «идейно подкованных» гувернеров, воспитателей, домашних учителей, репетиторов и педагогов-переводчиков, тайных катехизаторов и миссионеров для внедрения их в знатные и состоятельные семьи «схизматиков» и «еретиков».

Как никто угрозу педагогической Контрреформации, ощущение близкого проигрыша в борьбе за умы и души детей ощутил Я. А. Коменский

и предпринял все возможные усилия дабы отвести напасть рекатолизации. Иезуитская система обучения и воспитания с ее проблемно-тематическими «уроками», протоклассной системой, занимательными «переменами», театрализованными постановками, дополнительным образованием, и грамотно организованной внешкольной деятельностью (в том числе и в период каникул) выгодно отличалась от «зубрежки» и «начетничества» протестантских школ «женевского типа». Точно также как харизматичные и интеллектуально «гибкие» отцы-иезуиты от мрачных пасторов и причетников. Для избранных и духовно близких – учащихся «с перспективой» – предлагалась особая медитативная практика умственных упражнений, воздействующих как на сознание, так и на подсознание, и последующая карьера в орденской организации. Ян Амос Коменский стал выстраивать свою педагогическую систему детально осмыслив, обобщив и творчески переработав весь практический учебно-воспитательный опыт и организационную деятельность иезуитских коллегий. Он систематизировал классно-урочную систему, и приложил все усилия для того, чтобы сделать популярной и массовой протестантскую школу нового типа на общеевропейском уровне.

Моравский просветитель последовательно прошел свой жизненный путь от учителя до руководителя школы, и от священника до епископа – исторически последнего предстоятеля Чешскобратской церкви. Сам педагог высоко оценивал «сословие ученых, занимающихся работою мысли» [5: 80]. Имя Я. А. Коменского по своему научному звучанию, эпохальности, масштабу личности, богатству теоретического наследия, продуктивности идей и практических разработок ничуть не уступает именам его выдающихся современников – Ф. Бэкона, Р. Декарта, Б. Спинозы, Т. Гоббса, Дж. Локка. Так, по мнению некоторых исследователей, усилиями Я. А. Коменского «была заложена европейская система образования, которая в значительной степени начала ориентироваться на науку» [6: 204].

Образовательная практика протестантских деноминаций анабаптистского, нонконформистского и диссентерского толков оказала значительное влияние на формирование целостного мировоззрения и педагогических взглядов Я. А. Коменского. Чешскобратская церковь восприняла значительное число гуманистических идей из учений Яна Гуса и Петра Хельчицкого: общинность как основа религиозности, христианская вера как фундамент идеального общественного и политического устройства, отрицание сословности, власть и собственность должны принадлежать праведным, правдоискательство и распространение истинного знания как обязанность для каждого члена общины, понятность и простота языка проповеди, активный пацифизм [15: 299–300].

Несомненно, что данные принципы организации повседневной жизни общин Моравской церкви самым серьезным образом отразились

и на философско-педагогическом учении Я. А. Коменского. Вожди Реформации высоко оценивали труд учителя, так как, по словам М. Лютера «я не хотел бы иметь более никакую другую службу, чем быть учителем или воспитателем мальчиков, потому что я знаю, что эта профессия после проповеднического служения наиболее необходимая, наиважнейшая и самая лучшая» [7: 148–149].

Пытаясь вернуться во времена апостолов (если уж не исторически, то хотя бы подражательно), проводя в жизнь евангельские принципы, и восстанавливая как им казалось раннехристианские порядки, протестантские общины различных толков в тот исторический период организовывали общинные школы для обучения детей и подростков. Так, по мнению крупнейшего протестантского богослова XVI в., создателя лютеранской церкви, философа, педагога, просветителя и «учителя Германии» Ф. Меланхтона «родители, следуя воле Божьей, должны отдавать детей в школу, вооружая тем самым Господа Бога, который сможет использовать их на благо другим людям» [9: 59].

Следует отметить, что в неконформистских протестантских общинах дети дошкольного возраста обоих полов помещались в специализированные «материнские дома», своего рода общественные воспитательные учреждения, где за ними присматривали назначенные общиной наставницы. Был организован процесс развивающего обучения через назидательные тематические беседы, формировались элементарные представления об окружающем мире на обыденных житейских примерах. Детей приучали к соблюдению норм личной гигиены и правильному уходу за собой, постепенно вводились начатки физического воспитания. После окончания курса дошкольного обучения все дети переводились в «школьные дома», где и оставались несколько лет, обучаясь под руководством школьных наставников чтению, родному языку, счету, письму, вероучению соответствующему конфессиональной принадлежности, а также труду. В основу трудового обучения был положен многовековой социогендерный принцип: мальчики занимались различными формами ремесленного дела, а девочки – учились ведению домашнего хозяйства, готовке, прядению и ткачеству. Также детей приучали к необходимой дисциплине.

Очевидно, что многие характерные черты подобного исторического типа воспитания и обучения вошли на правах закономерностей в педагогическое учение Я. А. Коменского. Среди таковых ведущие теоретические принципы школьного строительства: дошкольное воспитание как особый сегмент образовательной деятельности, принцип всеобщего обучения в школе на родном языке, трудовое обучение (воспитание), школьная дисциплина, учет возрастных, умственных и физических особенностей учащихся, витализм, природосообразность и религиозность. Также великий педагог предпринимает попытку «выстроить систему

мотивации у обучающихся. С его точки зрения, это важнейшая задача учителя» [16: 13].

Помимо кальвинизма, через учебные заведения которого прошел Коменский, многочисленные течения Реформации оказали значительное влияние на формирование стройного педагогического учения выдающегося просветителя. Они импонировали ему своим демократизмом, принципом единения всех людей, трудолюбием, убежденностью в своей правоте, стремлением донести Свет истины, особым избранничеством и стилем жизни первых христиан. Данный специфический религиозно-общинный демократизм выразился у Я. А. Коменского в политико-педагогических требованиях о строительстве единой общеобразовательной школы на государственном уровне [16], введении всеобщего надсословного обучения детей и молодежи. Также в педагогическом учении выдающегося мыслителя не учитывались различия в социальном статусе, не брался в расчет имущественный ценз, конфессиональная и половая принадлежность, и вообще отсутствовала как таковая любая социальная, этнонациональная и политическая сегрегация при организации школьного дела. Безусловно, что не только для XVII в., но даже и для европейских государств первой половины XX в. эти предложения были новаторскими и сверхакуальными.

В общинной жизни Моравской церкви, прихожане которой в подавляющем большинстве были ремесленниками, религиозность всегда сочеталась с практическим подходом к организации того или иного рода внутрибратской деятельности, что являлось обыденным отражением историко-культурного феномена протестантской трудовой этики. Например, в педагогическом учении Я. А. Коменского, в особенности при определении общих целей обучения и воспитания, проявились как специфические протестантские вероучительные мотивы, так и характерные для всего новоевропейского периода утилитарно-рационалистические черты, связанные с распространением гуманитарного знания через обучение основам наук. Он высоко оценивал философию сенсуализма Ф. Бэкона, с его погружением в исследование ощущений, эмоций и чувственного опыта. Отдельные положения педагогической теории Коменского испытали на себе влияние идей Высокого Возрождения XVI в. Здесь и гуманизм, гармоничность, философия витализма, целеустремленность, стремление к высоким идеалам, природосообразность и возвеличивание человека как Чудесного макрокосма.

Традиционно в советской историко-педагогической науке мировоззренческая платформа Я. А. Коменского (с момента его официальной «реабилитации» во второй половине 30-х гг. XX в.) неизменно маркировалось как «двойственная» и «противоречивая» [4: 79]. Действительно, на первый взгляд в философском учении мыслителя странным образом были переплетены элементы рационализма, механицизма

и натуралистического реализма, ренессансные мотивы, предлокковский сенсуализм и последовательное изучение чувств и эмоций, неизменная ведущая потребность в опоре на практику, и приоритет многогранного жизненного опыта. Вместе с тем, все это дополняется истовой религиозностью, упованием на Провидение и авторитет Священного Писания, просветительским мессианством, катехизаторством, и идя вслед за Блаженным Августином – критикой «языческой» философии, «ложной» литературы, и в целом античной мудрости. Следует однако отметить, что в данном аспекте позиция моравского педагога ничуть не отличалась от воззрений его современников – видных деятелей протестантизма, в частности с мнением крупнейшего поэта, религиозного и политического мыслителя, «английского Гомера» Джона Мильтона. Так, в эпосе «Возвращенный Рай» он утверждал:

*Кто свыше просветлен
Увы, чему способны научить
Все мудрецы подобные, когда
Они самих себя не постигают,
Понятия о Боге не имея,
О таинствах великих мироздания,
О горестном паденье человека... [10: 401].*

Я. А. Коменский призывал к системному изучению ведущих научных и метафизических категорий – принципов основоположения естества, вещей, мер и явлений, свойств и качеств тех или иных объектов научного наблюдения. Язык мыслителя метафоричен, символичен и наполнен идеями-образами. Учебно-воспитательный процесс у него «как лестница, школа-театр, куб мудрости, ум человека как зеркальный шар, город как лабиринт» [8: 172]. Исторически Я. А. Коменский «заложил основы стандартизации в образовании и разработал первые «стандарты» (классно-урочную систему, предметы, учебники, учебный год, стадии образования – «школы», требования к учителю и т.д.)» [17: 140].

Главной целью воспитания, по Коменскому, является подготовка человека к вечной жизни. Для того чтобы приуготовить человека к Царствию Небесному Я. А. Коменский определяет три ведущих блока воспитания: умственное воспитание через познание себя и окружающего нас мира, нравственное воспитание, заключающееся в управлении своими поступками и эмоциями, и наконец главное – религиозное воспитание через посвящение себя Богу и стремление к нему всеми помыслами. Таким образом, мы видим, что «педагогическая система Коменского по своему существу глубоко христианская» [10: 122].

Религиозная вера в чудодейственную силу и необычайные способности института воспитания была продуктивной инновационной компонентой, привнесенной Я. А. Коменским в теорию и практику образования. Могущество воспитания подрывало главный догмат кальвинизма

о безусловном (абсолютном) предопределении, ибо наполняло воспитание почти божественной силой изменять к лучшему человеческие судьбы, совершенствуя человеческую природу, направляя человека на путь Спасения, невзирая на фаталистичную веру в предвечные установления.

Очевидно, что на формирование взглядов Коменского существенное влияние оказало учение о свободе человеческой воли выдающегося нидерландского богослова Я. Арминия, который обоснованно отрицал двойное предопределение: одних – «избранных» ко спасению, других же «изначально грешных» – к мукам и вечной гибели. Я. А. Коменский в своем эзотерическом произведении «Лабиринт света и рай сердца» высоко оценивает заслуги Арминия в деле просвещения. Он помещает его в число великих ученых-спорщиков, бурно дискутирующих друг с другом в Суде Мудрости, наряду с Платоном, Аристотелем, Цицероном, Н. Коперником, Э. Роттердамским, М. Лютером и другими мыслителями всемирного значения [5: 105].

Переработав богословскую доктрину Арминия, Я. А. Коменский поставил её на службу формирующейся в этот период теории воспитания. Безусловно, что одно из ведущих вневременных достижений «великого педагога – система универсального воспитания, блестяще им обоснованная, все еще остается идеалом и для современной цивилизации» [15: 98].

Также по мысли ученого «божественное» воспитание должно соотноситься и сообразовываться с природой. Не случайно, что педагогику Коменского зачастую называют природосообразной [16]. С легкой руки выдающегося мыслителя принцип природосообразности прочно войдет в теоретико-методологическую канву педагогической науки, встречаясь в концепциях Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, А. Дистервега, К. Д. Ушинского [1; 12], а также других выдающихся представителей классической педагогической мысли вплоть до современного этапа новейшего времени [2]. Данный теоретический принцип будет характерен для каждой последующей исторической эпохи, причем с обновленным содержанием в связи с тем или иным духом времени, идеологическим наполнением, политическим курсом, государственным или общественным заказом и требованиями, предъявляемыми к школе [3; 13].

Велика и могущественна сила природы, ибо как оптимистично заключает Коменский «каждое существо, даже неразумное от природы, приспособлено к тому, чтобы наслаждаться приятными и полезными для себя вещами и иметь влечение к ним» [5: 74]. Научно-теоретическая и практическая разработка принципа природосообразности стала возможной лишь столетие спустя – в Век Просвещения в трудах К. А. Гельвеция, И. Г. Гердера, П. А. Гольбаха, Ж. Ламетри, М. В. Ломоносова, Ш. Л. Монтескье, Ж. Ж. Руссо [11].

Таким образом, Я. А. Коменский был «одним из основателей системы образования, благодаря ему педагогика стала отдельной областью

знаний и самостоятельной наукой» [17: 20]. Его универсальное учение – отнюдь не противоречивое, но вневременное и сложносоставное, с определенными допущениями неортодоксального характера, что вызвано скорее оригинальностью философских, педагогических и богословских воззрений Коменского. Великий педагог футурологически определил ведущий перспективный тренд развития европейской и европоцентристской образовательной парадигмы на четыре столетия вперед.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 годы (№ 27.8089.2017/БЧ) «Реализация потенциала историко-педагогических исследований в современном педагогическом образовании».

Список литературы

1. Коменский Я. А. Лабиринт света и рай сердца // Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 74–193.
2. Костецкий В. В. Вводный курс философии: лекции. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2000. 252 с.
3. Лютер М. Проповедь о том, что нужно посылать детей в школу // Мартин Лютер – реформатор, проповедник и педагог / Сост. О. В. Курило. М.: Изд-во РОУ, 1996. С. 118–154.
4. Марчукова С. М. Развитие идеи пансофийности в педагогических трудах Я. А. Коменского // Человек и образование. 2013. № 4 (37). С. 170–173.
5. Меланхтон Ф. Наставление визитаторов, предназначенное для пасторов в землях герцога Генриха Саксонского // Европейская педагогика от античности до Нового времени. Исследования и материалы: Сб. науч. тр. / Под ред. В. Г. Безрогова, Л. В. Мошковой. В 3-х частях. Ч. 3. М.: Изд-во ИТПИМИО РАО, 1993. С. 58–64.
6. Мельников Г. П. Теология в педагогической концепции Я. А. Коменского // Европейская педагогика от античности до Нового времени. Исследования и материалы: Сб. науч. тр. / Под ред. В. Г. Безрогова, Л. В. Мошковой. В 3-х частях. Ч. 3. М.: Изд-во ИТПИМИО РАО, 1993. С. 117–125.
7. Милованов К. Ю. М. В. Ломоносов и образовательная парадигма Века Просвещения в России // Отечественная и зарубежная педагогика. 2011. № 2. С. 140–148.
8. Милованов К. Ю. К. Д. Ушинский и эпоха Великих реформ в России (к истокам модернизации отечественного образования) // Проблемы современного образования. 2014. № 3. С. 22–28.
9. Милованов К. В лабиринте реформ: исторические коллизии и парадоксы // Родина. 2014. № 3. С. 18–20.

10. *Мильтон Дж.* Возвращенный Рай // Джон Мильтон. Потерянный и Возвращенный Рай. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2013. С. 339–412.
11. Протестантизм: Словарь атеиста / Под общ. ред. Л. Н. Митрохина. М.: Политиздат, 1990. 319 с.
12. *Сорина Г. В., Месъков В. С.* Вперед к Коменскому (глобальный характер проекта Коменского в современных условиях) // Ценности и смыслы. 2012. № 4 (20). С. 4–18.
13. *Холкина А. С.* Ян Амос Коменский: традиции и инновации // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 1. С. 138–146.
14. *Чемшиш О. О., Шенгелая Й. Ш.* Пансофія: педагогічна філософія Я. А. Коменського // Вісник СевНТУ. Серія: Філософія. 2011. Вип. 115. С. 95–99.
15. Ян Амос Коменский: «Спорить с Природой – напрасное дело» // Эт-нодиалоги. 2012. 1 (38). С. 203–210.
16. *Ярмак Ю. В.* Педагогические идеи Я. А. Коменского и современные социально-политические коммуникации // Альманах Пространство и Время. 2015. Т. 8. Вып. 1. С. 7.
17. *Grontsova I.* The socio-pedagogical thinking of J. A. Comenius // Вестник ЮУр-ГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2015. Т. 7, № 3. С. 16–21.

INTER-CHRISTIAN DISCOURSE IN PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL DOCTRINE OF J.A. COMENIUS

K. YU. MILOVANOV, E. E. NIKITINA

The article is devoted to the consideration of the most important problem of the historical and pedagogical comprehension of the theological heritage of J.A. Comenius. The confessional component of the teachings of J.A. Comenius in its fullness has always been hidden from the eyes of the scientific and pedagogical community for a number of reasons. Therefore, there is an urgent need to restore the philosophical, logical and historical value of the religious vector of the pedagogical doctrine of Comenius.

Key words: J.A. Comenius, Protestant learning, history of pedagogy, history of education, school.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Милованов Константин Юрьевич – кандидат исторических наук, старший научный сотрудник Центра истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: milkonst82@mail.ru

Никитина Екатерина Евгеньевна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Центра истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: kattyа5030@rambler.ru

АКТУАЛЬНЫЙ ВОПРОС

ОБЕСПЕЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

О. В. ГУКАЛЕНКО

(Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО; e-mail: olga_gukalenko@mail.ru)

В работе представлены методологические основы, сущность и содержание социально-педагогической безопасности. Раскрыты компоненты и функции образовательного пространства по обеспечению социальной безопасности личности. Рассмотрены отдельные виды социальной безопасности, представлены характеристики данного феномена как научно-педагогической категории.

Ключевые слова: социальная безопасность, социальный педагог, поликультурность, поликультурное образовательное пространство, социокультурная среда, социально-педагогическая безопасность.

Современная цивилизация характеризуется противоречивостью и создаёт беспрецедентные возможности для развития человека, более эффективного решения многих его профессиональных, социальных и бытовых проблем. В то же время смена ценностей, рынок, процессы глобализации не всегда обеспечивают безопасность и комфорт для человека. Сегодня в мире обостряются экономическое и социальное неравенство регионов, социальных групп и отдельных людей. Социальное неблагополучие влияет на духовно-нравственное, культурное и физическое состояние нации и, особенно детей и молодёжи. В образовательной среде меняется система ценностей, усиливается коммерциализация образования, нарастают тревожные тенденции социокультурной дезадаптации молодёжи, её неустроенности, разочарования и агрессивности. Очевидно, что культурная эволюция и рыночная экономика не только создают возможности, но и порождают новые опасности и угрозы как для человека, так и для человечества. Использовать позитивные возможности современной цивилизации и противостоять её негативным тенденциям смогут только те, кто будет обладать высоким уровнем культуры, необходимыми компетенциями и личностными качествами. Ясно, чтобы выжить, человечество должно совершенствовать свою собственную природу, свою общую культуру и внутреннюю духовную жизнь.

Необходимо отметить, что новое поколение молодёжи выросло в условиях изменившейся социокультурной среды, которая характеризуется принципиально новыми особенностями, такими как:

- высокая динамика изменений в жизни;
- быстрое освоение детьми социального опыта;
- стремительное развитие процессов интеграции и глобализации в современном мире;
- смещение ценностных ориентаций и личностно-значимых моделей поведения учащихся;
- обширная, но бессистемная информированность практически по любым вопросам и др.

Следует выделить ряд базисных сходных критических, а иногда и драматических ситуаций, характерных для современной молодёжи: конфликтные отношения со сверстниками; осложнения во взаимоотношениях с родителями и учителями; трудности в изучении отдельных школьных предметов; проблемы во взаимоотношении с интернет-ресурсами; сложности межкультурной коммуникации и др.

В этой ситуации актуализируется вопрос социально-педагогической безопасности детей и молодёжи, что определяется рядом факторов, среди которых:

- определение приоритетных задач государственной политики в вопросах гражданско-патриотического воспитания и формирования российской идентичности;
- повышение роли взаимосвязи образования и культуры, гуманизации и демократизации образовательного процесса;
- нарастание внешних и внутренних проблем и рисков, связанных с процессами глобализации, рыночной экономикой, распространением массовой культуры среди детей и молодёжи;
- свертывание программ и проектов социально-педагогической поддержки и адаптации детей и молодёжи к новым социокультурным условиям;
- востребованность педагогических категорий «образовательное пространство» и «безопасность детей и молодёжи» как ответ на вызовы современной социокультурной действительности.

Всё это выдвигает перед отечественной системой образования и социальными институтами необходимость поиска новых подходов для комплексного решения проблемы безопасности детей и молодёжи. В этом направлении интерес представляет такая педагогическая категория, как «образовательное пространство», изучению которой посвящены работы современных учёных Е. В. Бондаревской, В. П. Борисенкова, Е. П. Голобородько, Ю. С. Давыдова, Г. Д. Дмитриева, З. А. Мальковой, М. Н. Кузьмина, Л. Л. Супруновой, М. Г. Тайчинова, Р. Люсиер, С. Чайкина и др.

Создание методологически обоснованной и практико-ориентированной социально-педагогической системы обеспечения безопасности детей и молодёжи предполагает решение следующих задач: формирование у детей и молодёжи системы ценностей, связанной с особенностями социокультурного развития России и мира; оказание помощи молодёжи и детям в овладении способами и навыками социокультурной адаптации и межкультурной коммуникации; поддержание процесса формирования у детей и молодёжи ясного представления о них самих, смысле их существования, проблемах человека и человечества.

Актуальность категории «образовательное пространство» применительно к процессу обеспечения безопасности детей и молодёжи определяется тем, что формирующееся информационное общество, изменение требований социума к характеру и содержанию подготовки выпускника школы и вуза, образовательные запросы детей и молодёжи «цифрового» века потребовали от системы образования новых образовательных результатов и новых организационных форм образовательного процесса. Именно социально-педагогическая категория «образовательное пространство» готова к выполнению нового социального заказа (консолидация общества, формирование российской идентичности, достижение эффекта «социального лифта», выравнивание социальных возможностей людей с разными стартовыми условиями и др.).

Появление категории «поликультурное образовательное пространство» обусловлено объективными обстоятельствами, в первую очередь, поликультурностью общества; «поликультурность представляет собой качественную характеристику современного мира».

К настоящему времени в науке сложилось несколько подходов к определению поликультурного образовательного пространства (В. П. Борисенков, С. К. Бондырева, Ю. С. Давыдов, А. Н. Джуринский, Н. Д. Никандров, В. Е. Шукшунов и др.). Среди его наиболее значимых признаков называются следующие: высокий уровень интеграции; согласованная деятельность образовательных учреждений, социальных институтов и органов управления образованием; свободный доступ на равных условиях всех граждан, входящих в общее образовательное пространство, к государственным образовательным и культурно-просветительским ценностям; академическая и профессиональная мобильность и др.

Правовые основы развития поликультурного образовательного пространства опираются на законодательную базу, находя отражение в стандартах образования, в Национальной доктрине образования в РФ на период до 2025 г. Вместе с тем, вопросы образовательного пространства недостаточно исследованы в направлении проектирования современной образовательной политики, а также в аспекте организации

новых форм и средств обучения, воспитания учащихся и обеспечения их защищённости.

Поликультурное образовательное пространство – это особая реальность, создаваемая на основе укрепления и углубления связей региональных образовательных систем, обеспечивающая условия для их культурного взаимообмена и взаиморазвития и направленная на подготовку молодежи к жизни в условиях поликультурной среды. Поликультурное образовательное пространство РФ выстраивается на основе национальных традиций, национально-культурной идентификации подрастающего поколения, с учетом региональных особенностей, общемировых тенденций развития и общецивилизационных идеалов.

Как любая другая система, поликультурное образовательное пространство строится и функционирует на основе единства целеполагания, корреляции и взаимодействия её компонентов. Целью является обеспечение высокого качества воспитания и образования человека путём создания гуманистической культуросообразной атмосферы, ориентированной на личностный подход в развитии каждого ребёнка, на выработку и реализацию условий социально-педагогического обеспечения безопасности детей и молодёжи в поликультурном социуме. Функциями поликультурного образовательного пространства выступают – формирование и развитие у молодежи представлений о многообразии культур в мире и своей стране, воспитание позитивного, толерантного отношения к культурным различиям, развитие умений и навыков гуманного, продуктивного взаимодействия с носителями других культур. Развитие поликультурного образовательного пространства основано на ряде важных принципов: адаптации к различным ценностям в ситуации существования множества разнородных культур; толерантного взаимодействия между людьми, воспитанными в культурах с разными традициями; диалогических отношений между различными культурами; отказа от культурно-образовательной монополии одной из национальных культур.

Образовательное пространство, возникающее на основе таких представлений, можно определить как поликультурное и полисоциальное. Оно включает в себя множество субкультур, носителями которых являются самые разные социальные группы: представители различных рас и этносов, мужчины и женщины, городские и сельские жители. В образовательном пространстве каждая из культур представлена как фактически данная, как объективная реальность. Поликультурное образовательное пространство понимается нами не только, как «... учреждения, специально созданные и предназначенные для воспитания и образования подрастающего поколения..., но и ..., все то, что обуславливает глубокие изменения в многокультурном обществе». Поликультурное образовательное пространство обладает рядом свойств, характеризующих

его как среду потенциально способную обеспечить и обеспечивающую эффективную социально-педагогическую поддержку и безопасность детям и молодёжи.

Как важнейшие свойства поликультурного образовательного пространства мы выделяем аксиологичность и высокий уровень субъектности: «... высшей ценностью поликультурного образовательного пространства является человек, личность учащегося, а главный смысл и цель образования ... связаны с его развитием, социально-педагогической поддержкой, защитой индивидуальности, ненасильственным культуросообразным воспитанием, созданием условий для творческой самореализации».

Характерными особенностями образовательного пространства, обеспечивающего безопасность детей и молодежи, выступают:

- потенциал свободы как возможность реализации образования, основанного на гармоничном и свободном сочетании общечеловеческих ценностей, современных достижений глобальной мировой культуры, национально- и территориально-культурных традиций территориальных сообществ, народов, этносов и субэтносов Российской Федерации;

- многофункциональность – «соответствие многообразным целям, возможность решения разного уровня и типа задач, осуществление разнообразных видов образовательной деятельности»;

- многопрофильность – «предоставление широкого спектра образовательных услуг, дифференцированных по признакам разных видов содержания (в том числе, технологий образования)»;

- высокая степень адаптивности и изменчивости – «высокая степень образовательной толерантности, быстрое реагирование на меняющуюся ситуацию»;

- высокий уровень вариативности (в целях, содержании, технологиях, организационных моделях и др.) и, одновременно, системность в применении «образовательных парадигм и практик, образовательных «институций» и способов взаимодействий субъектов образования».

При этом, поликультурное образовательное пространство, решая задачи обеспечения социально-педагогической безопасности детей и молодежи, призвано учитывать следующие факторы: многообразие культурных ценностей, национальных и религиозных традиций; необходимость знакомства учащихся с культурами Востока и Запада, их принципами и особенностями; принципиальную важность умения жить в общностях, где влияние культур накладывается друг на друга; приоритет общечеловеческих, общероссийских и этнокультурных ценностей.

В контексте развития поликультурного образовательного пространства социальную безопасность мы рассматриваем как готовность и способность человека к продуктивному и толерантному взаимодействию

с субъектами социальной поликультурной среды (люди, общественные и государственные институты, артефакты культуры и др.).

Учёные Т. С. Борисова, Л. А. Михайлов, С. В. Петров, М. М. Плоткин, Р. Я. Рахматулин, Л. И. Шерснов и др. выделяют несколько видов безопасности, а именно: безопасность в экстремальных жизненных ситуациях; духовно-нравственная безопасность; гражданско-правовая безопасность; обеспечение здорового образа жизни; информационная безопасность и др.

Эффективность и качество социально-педагогической безопасности определяется, с одной стороны, уровнем социального взаимодействия институтов воспитания в отношении воспитанника, а с другой – уровнем его воспитанности (в том числе поведением в социуме, в семье). Представляется целесообразным выделить в социально-педагогической безопасности следующие аспекты:

- духовно-нравственная и гражданско-патриотическая безопасность как соответствие сформированного у воспитанника опыта духовно-нравственного поведения непреходящим ценностям отечественного уклада жизни;

- физическая безопасность как принятие жизни и здоровья детей и подростков высшей ценностью государства и общества и понимание воспитанниками потенциальных угроз своему здоровью;

- правовая безопасность как обеспечение неприкосновенности жизни и свободы детей и подростков посредством законодательной базы и, одновременно, осознание детьми и молодежью своих прав и обязанностей;

- информационная безопасность понимаемая, с одной стороны, как ограждение подрастающего поколения от нежелательного контента сети Интернет, а с другой – осознание детьми и молодежью связанных с ним опасностей.

Опираясь на наработки учёных (Е. В. Бондаревская, В. Г. Бочарова, Т. С. Борисова, Г. Г. Силласте и др.) мы характеризуем возможности поликультурного образовательного пространства по обеспечению отдельных видов безопасности детей и молодёжи, выделенных как: духовно-нравственная, гражданско-патриотическая, правовая, физическая и информационная безопасность.

Духовно-нравственная безопасность подразумевает развитие системы ценностей и моральных качеств личности. Молодёжь зачастую бывает жестокой, предрасположенной к насилию, нередко проявляется её бездуховность. Недостаточно развиты такие качества, как терпимость, что может превратить её в объект для внешнего манипулирования. Важно, чтобы современная молодёжь имела свою позицию, умела отстаивать её и в то же время была готова к жизни и сосуществованию с другими людьми, которые имеют отличные взгляды, традиции, убеждения.

Сопровождение безопасности детей и молодёжи призвано основываться на методиках, **СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ** и региональных программах социального взаимодействия, а также на позитивных социальных практиках поликультурного воспитания.

При этом важно учитывать: наличие и взаимодействие разнообразных культур; принципы диалога и поликультурности; многообразие культурных ценностей (национальных, транснациональных, ценностей молодёжной субкультуры, народных и религиозных традиций, а также выработку умений жить в обществе, где взаимное влияние культур накладывается друг на друга).

Гражданско-патриотическая безопасность. Её обеспечение призвано учитывать, что этот процесс обусловлен одновременно природными и социальными стереотипно-поведенческими условиями взаимодействующих культур. Межкультурные коммуникации требуют понимания чужих «стереотипов» поведения, отражённых в национальных традициях, обычаях и адекватного их восприятия. В этой ситуации задача поликультурного образования состоит в том, чтобы заложить гражданское начало в человеке, сформировать у него умение жить в гармонии с другими народами и нациями. В систему образования всех уровней должны быть встроены идеи патриотизма, идеи общности и интернационализма. Чувство общности воспитывают такие символы, как флаг, герб, гимн, общие герои. Необходимо формировать у детей и молодёжи понимание роли и места России в современном мире. При этом должно охраняться самобытное развитие всех народов, на основе защиты этнополитических, этнокультурных интересов граждан, сообществ многонациональной России.

В содержание технологий поликультурного образовательного пространства должны быть заложены пути и механизмы достижения высокого уровня гражданской культуры у учащейся молодёжи, национального и конфессионального разнообразия, которые призваны быть нацелены на обеспечение гражданско-патриотической безопасности детей и молодёжи.

Поликультурное образовательное пространство позволяет использовать междисциплинарные и межведомственные подходы в решении проблем безопасности детей и молодёжи, путём партнёрства семьи и школы, повышения социально-педагогической подготовки родителей, оказания им конкретной помощи в разрешении адресных проблем воспитания в семье.

Практика обеспечения гражданско-патриотической безопасности будет эффективной при условии разработки соответствующих методик и технологий, формирования мировоззренческой устойчивости, гражданско-патриотической позиции, способности противостоять антикультуре.

Правовая безопасность предполагает формирование правовой культуры у молодёжи, знание конституционных и гражданских прав и свобод. Важно воспитывать правовое сознание, правовые убеждения, актуализировать идеи самоценности человека. Соблюдение норм международного и государственного права в поликультурном образовательном пространстве выступает условием поддержки учащихся в их приобщении к мировой и национальной культуре.

Результаты исследования подтвердили, что почти каждый второй учащийся конфликтует со сверстниками, более половины опрошенных указывают на низкие материальные возможности семьи. Особый дискомфорт испытывают учащиеся подросткового возраста в проявлении Я-концепции, у них возникает чувство одиночества, они испытывают трудности в адаптации к социальному окружению.

Правовая безопасность предполагает формирование правовой культуры у молодёжи, знание конституционных и гражданских прав и свобод. Основными механизмами социально-педагогического обеспечения правовой безопасности детей и молодёжи в поликультурном образовательном пространстве являются: развитие региональных образовательных систем, основанное на общем понимании всеми его участниками ценностей и смыслов социокультурной действительности; признание всеми субъектами поликультурного образовательного пространства приоритетности интересов детей и молодежи; интеграция усилий государства и общественных институтов по обеспечению безопасности личности в поликультурном пространстве.

Физическая безопасность. Многочисленные исследования учёных и статистика подтверждают, что резко ухудшаются показатели здоровья нации, особенно резко критические показатели в этом направлении среди детей и молодёжи. Физическая безопасность – это, прежде всего, здоровый и безопасный образ жизни. У молодёжи должна быть сформирована ответственность за сохранность собственного здоровья, выработаны навыки и модели здорового образа жизни, воспитано негативное отношение к вредным привычкам. В среде современной молодёжи растёт употребление алкоголя, табака. У студенческой молодёжи наблюдаются психосоматические нарушения и хронические заболевания, поэтому поликультурное образовательное пространство, образовательные учреждения призваны в центр внимания поставить сохранение и укрепление здоровья учащихся, формирование культуры здоровья, безопасного образа жизни.

Информационная безопасность. Социокультурные изменения в обществе создают, с одной стороны, качественно новые возможности для жизненного выбора человека, с другой – оказывают деструктивное воздействие. Нередко информационное воздействие вызывает психоэмоциональную и социально-психологическую напряжённость, приводит

к искажению нравственных критериев и норм и как следствие влечёт за собой неадекватное поведение молодых людей. Зачастую в СМИ, в Интернете процветает девальвация духовных ценностей, идёт пропаганда низкопробной массовой культуры, культивируются насилие, расовая и межконфессиональная неприязнь, конфликты.

Особое место в современном обществе занимает всемирное информационное пространство, ставшее, по сути, виртуальным миром жизни молодежи и подростков. Свободный доступ к ценностям культуры, высокие потенциальные возможности общения «без границ», многоликость и интеркультурность позволяют рассматривать информационное пространство как поликультурное образовательное. Незащищенность психики молодых людей может привести в случае воздействия системных негативных информационных факторов к деформации сознания и поведения личности. В поликультурном образовательном пространстве должны быть реализованы методики информационной безопасности, приёмы межкультурного диалога, толерантного восприятия детьми и молодёжью социальных и культурных различий.

Создание методологически обоснованной и практико-ориентированной социально-педагогической системы обеспечения безопасности детей и молодёжи в условиях поликультурного образовательного пространства предполагает решение следующих задач:

- формирование у детей и молодёжи системы ценностей, связанной с особенностями социокультурного развития России и мира;
- оказание помощи молодёжи и детям в овладении способами и навыками социокультурной адаптации и межкультурной коммуникации;
- поддержание процесса формирования у детей и молодёжи ясного представления о них самих, смысле их существования, проблемах человека и человечества.

Практика социально-педагогического обеспечения безопасности детей и молодёжи призвана опираться на социокультурную детерминированность поликультурного образовательного пространства с опорой на особенности (исторические, национальные, эколого-климатические, социально-экономические) в контексте социокультурных, образовательных и здоровьесберегающих запросов регионов и соотнесения их с имеющимся научно-образовательным, культурным и социально-экономическим потенциалом.

Интересен региональный опыт реализации потенциала поликультурных образовательных пространств в формировании мировоззрения школьников, их духовности, гражданско-патриотической идентичности. Для выявления современных моделей обеспечения безопасной среды нами рассмотрены формы воспитательной работы, реализуемые в различных регионах Российской Федерации. Анализ опыта работы показал, что практически во всех субъектах Федерации приняты

законы и разработаны долгосрочные программы, регламентирующие вопросы организации патриотического и духовно-нравственного воспитания молодежи, ведется активная работа в данном направлении. При этом, в регионах используются как традиционные, апробированные и общепризнанные, так инновационные формы и технологии духовно-нравственного воспитания молодежи. В частности в системе регионального воспитания в 2015–16 гг. представлены:

- региональные акции, посвященные Победе в Великой Отечественной войне и знаменательным датам, связанным с военно-историческим прошлым России;
- система кадетского и казачьего образования с раскрытием её роли в воспитании молодежи;
- областные и межрегиональные конкурсы программ духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся;
- фестивали военно-патриотической, народной песни;
- форумы педагогов, деятелей культуры, духовенства, общественности, посвященные вопросам духовно-нравственного и патриотического воспитания.

Особое место среди форм духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания молодежи занимают способы организации воспитательного процесса, связанные с культивированием русского и национальных языков, национальных культур народов и народностей, проживающих на территории Российской Федерации. Среди них конкурсы и олимпиады по русскому и национальным языкам и литературе, а также съезды и конференции педагогов, деятелей культуры и духовенства по проблемам русского и национальных языков и литературы.

Многие из инициатив интересны и современны по своему содержанию и формам реализации. Они принимаются молодежью, а, следовательно, могут быть обобщены для разработки современных моделей обеспечения духовно-нравственной и гражданско-патриотической безопасности современной молодёжи. В качестве примера приведем содержание инициатив по духовно-нравственному и гражданско-патриотическому воспитанию молодежи в субъектах Федерации ЦФО (Таблица).

Таблица

Содержание инициатив по духовно-нравственному воспитанию молодежи в субъектах Федерации ЦФО

Субъект Федерации ЦФО	Содержание инициативы
г. Москва	Проект электронного обучения «Телешкола». Цель проекта: развитие электронного обучения на русском языке в системе общего образования, доступного для соотечественников, проживающих на территориях государств-участников СНГ

Субъект Федерации ЦФО	Содержание инициативы
Брянская обл.	Закон «О патриотическом воспитании граждан Брянской области»
	Проект по поддержке молодежных инициатив, посвященных 70-й годовщине Победы в Великой Отечественной войне – «Событие-2015»
	Конференция «Русский язык – основа международного общения»
Ивановская обл.	Региональный проект «Путешествие по губернии»; Региональная олимпиада «Моя губерния: вчера, сегодня, завтра»
	Проведение военно-спортивной игры «Зарница» для участников детских общественных организаций и объединений
Костромская обл.	Областная целевая программа «Патриотическое и духовно-нравственное воспитание граждан Российской Федерации, проживающих на территории Костромской области»
	Форум педагогов дополнительного образования «Современные практики гражданско-патриотического воспитания в Костромской области»
	Кадетская школа-интернат «Костромской Государя и Великого князя Михаила Фёдоровича кадетский корпус»
Липецкая обл.	Праздник «День Малой Родины»
Московская обл.	Благотворительная акция «Цветы ради жизни»
Рязанская обл.	Центр патриотического воспитания
	Проект «Гражданско-патриотическое образование: региональная модель»
Смоленская обл.	Координационный совет при Администрации области по развитию системы духовно-нравственного воспитания (с участием духовенства)
Тамбовская обл.	Долгосрочные целевые региональные программы: «Патриотическое воспитание населения Тамбовской области», «Духовно-нравственное развитие и просвещение населения Тамбовской области»
	Проект «Возрождение духовно-нравственного наследия в условиях открытой социально-образовательной среды»
Ярославская обл.	Развитие школьного туризма
	Программа развития региональной системы поликультурного образования

Результаты исследования и социальные практики подтверждают, что поликультурное образовательное пространство выступает фактором и средством обеспечения безопасности детей и молодёжи, содействует формированию и развитию у молодёжи представления о многообразии культур в мире и в своей стране, воспитанию позитивного, толерантного отношения к культурным различиям, развитию умений гуманного взаимодействия с представителями других культур.

Сопровождение социально-педагогического обеспечения безопасности детей и молодёжи станет эффективным, если будут разработаны: критерии сформированности уровня культуры у детей и молодёжи, критерии по выявлению способностей противостоять проявлениям антикультуры, будут спроектированы пути и возможности их адаптации в поликультурной среде.

Следует отметить, что поликультурное образовательное пространство выступит средством социально-педагогической поддержки и защиты личности, если будут созданы нормативно-правовые условия его функционирования как целостной системы; его содержание, формы и технологии будут опираться на педагогические традиции, историко-культурное наследие страны и регионов; проектирование и реализация программ и проектов будут осуществляться на основе принципов культуросообразности, поликультурности, диалога культур, деятельностного, личностно-ориентированного и аксиологического подходов; его развитие будет отвечать запросам личности, общества и государства.

Результаты исследования особенностей обеспечения безопасности детей и молодёжи в поликультурном образовательном пространстве позволяют вычлениить условия, способствующие наиболее эффективному решению заданных проблем. По нашему мнению, таковыми могут быть:

- создание и внедрение системы педагогического мониторинга, раскрывающего положение семей и их детей в поликультурном социуме;

- соблюдение международных и государственных норм права в обеспечении педагогической поддержки и защиты детей;

- установление и наличие реальной связи семьи и школы с целью оптимальной поддержки учащихся;

- разработка и внедрение программ образовательной, социальной культурной адаптации и билингвизма; усиление деятельностного и аксиологического подходов;

- реализация принципов поликультурности, культуросообразности, вариативности, открытости с целью совершенствования содержания и технологий поликультурного образования; повышение уровня профессионально-педагогической культуры педагогов, их компетентности;

- выявление уровня и динамики сформированности региональных условий и возможностей обеспечения социальной безопасности личности,

позволяющих проектировать региональные программы, модели и технологии, направленные на решение задач обеспечения безопасности в условиях поликультурного образовательного пространства.

Специфика и основная направленность социальной педагогической политики в области детства заключается в смягчении негативных последствий происходящих в обществе процессов, а также в создании условий для видоизменения действующих и возникновения новых социальных институтов, призванных удовлетворять потребности и реализовывать интересы детей, обеспечивать безопасность современной молодёжи.

Проведенное исследование и практика позволяют сделать выводы:

Обосновано, что поликультурное образовательное пространство как социально педагогическая категория реализует культурно-образовательные, коммуникативные и социально-адаптивные функции, формирует социально-педагогические условия и возможности обеспечения безопасности детей и молодёжи, создает механизмы их поддержки и защиты.

Выделены дидактические характеристики поликультурного образовательного пространства как средства обеспечения социально-педагогической безопасности детей и молодёжи, к числу которых мы относим: гибкость, целостность, открытость, вариативность, полифункциональность, интерактивность, доступ к разнообразным источникам информации, развитие познавательной самостоятельности и творчества детей и молодёжи.

Установлено, что поликультурное образовательное пространство как фактор и средство обеспечения социально-педагогической безопасности детей и молодёжи несводимо к простому множеству национальных и социальных культур, а вырастает из признания внутренней диалогичности и конструктивного взаимодействия различных культур.

Раскрыты содержательные характеристики поликультурного образовательного пространства как фактора социальной стабильности и адаптации личности в поликультурном социуме; средства реализации ценностей и смыслов; способа удовлетворения образовательных, познавательных и культурных потребностей человека; формы социально-педагогического обеспечения поддержки и безопасности детей и молодёжи.

Установлено, что поликультурное образовательное пространство выполняет своё функциональное предназначение по мере его педагогизации, включения всех субъектов социальных, культурных и других институтов в широкую социально-педагогическую работу.

Таким образом, анализ особенностей поликультурного образовательного пространства показывает, что оно априори содержит в себе потенциал, позволяющий характеризовать его как эффективную среду

и фактор обеспечения социально-педагогической безопасности детей и молодёжи в современном поликультурном обществе.

Дальнейшее развитие исследований в области обеспечения социально-педагогической безопасности детей и молодёжи, видится целесообразным проводить в направлении разработки проектно-технологического сопровождения безопасности детей и молодёжи с опорой на региональные методики и программы, а также на позитивные социальные практики межведомственного и межотраслевого партнёрства в воспитании подрастающего поколения. Продолжить работу родительских университетов, направленных на повышение социально-педагогической подготовки родителей, оказания им конкретной помощи в разрешении адресных проблем воспитания в семье, в социуме и пространстве. Необходима разработка образовательных модулей и организация системы повышения квалификации учителей, социальных педагогов, воспитателей в направлении совершенствовании их компетентности по обеспечению безопасности детей и молодёжи в поликультурном образовательном пространстве.

Список литературы

1. *Бондаревская Е. В.* Концепция и опережающая стратегия системной модернизации педагогического образования в Федеральном университете. Южный Федеральный университет. Ростов-на-Дону: Издательство Южного Федерального университета, 2015. 216 с.
2. *Бочарова В. Г.* Стратегия и механизмы влияния и образования на развитие социальной практики (концепция). Сайт Института социальной педагогики Российской академии образования (URL: www.ispraio.ru 20.10.2017).
3. *Волков Г. Н.* Этнопедагогика. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 168 с.
4. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 031300 Социальная педагогика. Квалификация – социальный педагог. Регистрационный N388 пед/сп (утв. Минобразованием РФ 14.04.2000).
5. *Гукаленко О. В.* Социокультурная политика современной России: региональный аспект. // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. 2013, № 3. С. 3–14.
6. *Кузьмин М. Н.* Образование в условиях полиэтнической и поликультурной России // Педагогика. 1999, № 6. с. 3–11.
7. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования: Монография / В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк. М., Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2004. 576 с. – С. 6.

8. *Джуринский А. Н.* Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития // Педагогика, № 10, 2002. С. 3–10.

9. *Герасимов Г. И.* Культурно-образовательное пространство: сущность и реалии (социально-философский анализ: монография. Ростов Н/Д.: Изд-во РГПУ, 2003. 112 с.

10. *Плоткин М. М.* Психолого-педагогическое обеспечение социальной безопасности детей и молодёжи в поликультурной среде: концепция /ФГНУ «Институт социальной педагогики» РАО. М.: Изд-во «Современное образование», 2013. 72 с.

11. *Силласте Г. Г.* Социальная безопасность личности, общества, государства: теоретико-методологические основания и социальный запрос. Монография. Часть I. М.: Изд-во «Современное образование», 2014. 48 с.

ENSURING THE SAFETY OF CHILDREN AND YOUNG PEOPLE IN A MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

O. V. GUKALENKO

The paper presents the methodological foundations, essence and content of social and educational security. The components and functions of the educational space to ensure the social security of the individual are disclosed. Some types of social security are considered, the characteristics of this phenomenon as a scientific and pedagogical category are presented.

Key words: social security, social educator, multiculturalism, multicultural educational space, socio-cultural environment, social-pedagogical security.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Гукаленко Ольга Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник Института изучения детства, семьи и воспитания РАО. E-mail: olga_gukalenko@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ

НРАВСТВЕННЫЕ ГРАНИ ЭКОНОМИКИ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА¹

В. П. БОРИСЕНКОВ

(кафедра истории и философии образования факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова; e-mail: vlad_boris39@mail.ru)

Статья посвящена рассмотрению влияния неэкономических факторов (идеология, нравственность, духовность) на развитие экономики и предпринимательства.

Ключевые слова: нравственность, идеология, культура, либеральный, экономическое развитие, социальное неравенство.

На первый взгляд, тема данной статьи может показаться не только неожиданной, но и не слишком актуальной и, во всяком случае, оторванной от злобы дня. Ведь у нашей страны и нашего общества много других забот и проблем, связанных прежде всего с падением уровня жизни значительной части населения, с состоянием нашей экономики, с растущим социальным и имущественным неравенством, с последствиями экономических санкций, в частности с сокращением инвестиций Запада в наше производство, со всё ещё низким по сравнению с развитыми странами уровнем производительности труда, о чём совсем недавно говорил наш президент. Не является ли в таком случае обращение к темам нравственности, морали, этики, поведенческой культуры людей уходом от рассмотрения действительно важных вопросов, от которых зависит прогресс нашего общества в целом и экономики, в частности? Нет, не является, и мы постараемся это показать на конкретных примерах, взятых преимущественно из российской действительности.

В свое время Джон Мейнард Кейнс (1883–1943), знаменитый английский экономист первой половины XX в., основоположник кейнсианства, высказал в одной из своих работ следующую мысль: «Идеи экономистов и политиков, и когда они правы, и когда они ошибаются, имеют гораздо большее значение, чем принято думать. В действительности, только они (*т.е. идеи – В.Б.*) правят миром». Принимая эту

¹ В основу статьи положен доклад автора на международной научно-практической конференции «Нравственность и предпринимательская деятельность: актуальные проблемы подготовки кадров», состоявшейся 23 марта 2017 г. в РГУ нефти и газа имени И. М. Губкина.

позицию Дж. М. Кейнса, считал бы необходимым развить её, добавив, что в том случае, когда вышеупомянутые экономисты и политики, чьи идеи становятся руководством к действию, «правы», процесс претворения в жизнь их предначертаний, помимо того, что приносит позитивные результаты, протекает, как правило, естественно, безболезненно и практически малозаметно. Но вот когда они ошибаются, и ложные или преступные идеи овладевают массами, это оборачивается тяжелыми катаклизмами и обходится очень дорого и людям, и государствам, и миру в целом. За примерами далеко ходить не надо. Вспомним, как распространение фашистской человеконенавистнической идеологии в Германии привело к самой страшной в истории человечества войне, жертвами которой стали десятки миллионов людей, в их числе 26 миллионов наших соотечественников, принесших свои жизни на алтарь Великой Победы.

В истории нашей страны мы не раз сталкивались с тем, что в основу развития общества были положены далеко не бесспорные идеи. После того, как политика военного коммунизма, выстроенная на марксистских идейных основаниях, потерпела экономический крах, В. И. Ленин попытался скорректировать курс развития страны за счет перехода к новой экономической политике, которая очень быстро дала прекрасные результаты, но была свёрнута вскоре после смерти вождя Октябрьской революции. Неэффективность созданной в последующие десятилетия командно-административной системы управления экономикой проявила себя на рубеже 70–80-х гг. и вызвала необходимость в новых изменениях курса экономического развития. На этот раз в 90-х гг. российскими реформаторами (Е. Гайдар, А. Чубайс и др.) за основу были взяты идеи либерального фундаментализма, скроенного по американским лекалам, которые достаточно быстро обнаружили свою несостоятельность и пагубность для экономики нашей страны, о чём с исчерпывающей ясностью рассказал в своей книге «Восемь месяцев плюс ...» Е. М. Примаков [1].

Упомянутое выше высказывание Дж. М. Кейнса со всей очевидностью противоречит марксистскому учению, в котором экономика рассматривается как базис, а политика, идеология, культура как своего рода надстройка, причем согласно марксистским установкам именно материальное бытие определяет характер и архитектуру этой надстройки. Однако, как справедливо отмечает академик О. Т. Богомолов, «переход от административно-плановой системы управления страной к рыночным механизмам показал, что связь как раз обратная – первенство идеологии и политики несомненно. А это означает, что от политического выбора, воли правящей верхушки зависит общая направленность и этапы изменений в экономике, и верные политические решения определяют экономический успех» [2: 157].

В рамках данной статьи особый интерес представляет вопрос о значении культуры и нравственности для экономического развития и прогресса. В России, как ни в какой другой стране мира, существует огромный разрыв между вершинными достижениями культуры, представленными в творчестве наших великих писателей и поэтов, композиторов и художников, и массовой культурой поведения, общения, с которой мы сталкиваемся в повседневной жизни, на улице, в транспорте, в быту. Если говорить о культуре, представленной в произведениях Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, М. А. Шолохова, П. И. Чайковского, М. И. Глинки, С. В. Рахманинова, Д. Д. Шостаковича, И. Е. Репина, А. К. Саврасова, И. И. Левитана и многих других замечательных творцов, то она завоевала мировую славу и признание и составляет предмет нашей законной гордости и поклонения.

Но есть и другая культура, о которой нельзя молчать. Вот посмотрел Интернет и прочитал сообщение о выходке нашей певицы Маши Распутиной в Санкт-Петербурге, которая на собственном концерте нахамила и публике (кстати говоря, щедро оплатившей её труд) и организаторам мероприятия. Увы, для представителей нашего шоу-бизнеса такое или подобное поведение отнюдь не является чем-то исключительным.

Другая картина из нашей повседневной жизни. Я вышел из метро Юго-Западная и двинулся к зданию МПГУ, месту своей работы. Навстречу идет группа девушек-студенток, они внятно ругаются матом, и практически у каждой в руке бутылка с пивом или сигарета. И это будущие педагоги, студентки главного педагогического вуза страны. А кому из нас не приходилось слушать, а иногда и делать замечания представителям сильного пола, которые находясь в автобусе, троллейбусе, трамвае, в разговоре друг с другом (неважно о чём они говорят – о спорте, о работе, о жизни) обильно оснащают свою речь нецензурными словами, словно без этого боятся оказаться непонятыми.

Разрыв, о котором шла речь выше, – между культурой высших достижений и культурой обыденной, массовой, – в России особенно велик не только потому, что верхняя планка здесь выше, чем в подавляющем большинстве государств, но в гораздо большей степени из-за того, что по уровню нижней планки мы уступаем даже весьма отсталым в культурном отношении странам.

Теперь об отношении к природе, которое также является мерилom нашей нравственности и культуры. Вы заходите в подмосковный лес или в прекрасный парк и повсюду видите кучи хлама, бутылки, банки. Казалось бы, это мелочи, во всяком случае, экономический урон невелик. Но захламляются берега наших рек и водоемов, создаются огромные свалки вокруг городов. Дошло дело до того, что в Байкал сбрасываются без всякой очистки сточные воды из быстро возникающих и растущих на его берегах городов и поселков, а ведь это огромное наше богатство,

в озере Байкал сосредоточена значительная часть мировых запасов пресной воды. Разве это не наносит ощутимый ущерб экономике, разве это не потребует затраты огромных средств в будущем. А лесные пожары, причиной которых чаще всего становятся люди (выброшенный окурок, поджог сухой травы, плохо затушенный костер и т.д.). В результате ежегодно выгорают тысячи гектаров леса. Все это признаки отсутствия культуры и безнравственности. Бескультурие и безнравственность – это звенья одной цепи, они усиливают и дополняют друг друга.

На каждом шагу нам приходится сталкиваться с проявлениями неуважения к закону, неприкрытым эгоизмом, циничным стремлением извлечь выгоду для себя за счет окружающих. Я автомобилист, уже скоро мой водительский стаж достигнет 60 лет, и на протяжении нескольких десятилетий я вижу, что происходит на наших дорогах. Меня не удивляет то, что у нас едва ли не самая высокая в мире аварийность и смертность на дорогах. Неважное состояние наших дорог (кстати говоря, в этом вопросе за последние годы в ряде регионов произошли изменения в лучшую сторону), – отнюдь не главная причина этой беды. А главная, – и вот в этом отношении ситуация только ухудшается, – это то, как водят наши водители, зачастую не имеющие должной подготовки и получившие права за взятки. Прежде всего, бросается в глаза отсутствие элементарной водительской культуры, которая должна проявляться в чувстве солидарности, сопричастности и заинтересованности всех участников движения в решении общей задачи – безаварийной езде и поддержании порядка на дорогах. Мне приходилось ездить на машине в ряде европейских стран, и за месяц-два, как правило, я не был свидетелем ни одной аварии, в то время как в Москве по дороге на работу еженедельно, а иногда и за один день вижу их две-три. За рубежом мне неоднократно приходилось наблюдать, как водителю, оказавшемуся в затруднительном положении (по своей ли неосторожности, из-за допущенной ошибки в выборе дороги или по причине неисправности машины) помогают другие участники движения, причем, как правило, безвозмездно. У нас это тоже было в советские времена, но сейчас практически исчезло, – наверное, еще и потому, что нет чувства безопасности, люди просто боятся останавливаться, особенно за городом и в темное время суток. К сожалению, на дороге нередко приходится сталкиваться с грубостью, недоброжелательностью, неуважительным отношением водителей друг другу и к пешеходам. Владельцы «крутых» внедорожников зачастую считают, что езда на таких машинах вообще освобождает их от необходимости подчиняться правилам дорожного движения. Все это, вместе с крайне неудовлетворительной работой сотрудников ГИБДД, лень и мздоимство которых стали «притчей во языцех», портит людям настроение и, в конечном счете, несет негативные

экономические последствия, сказываясь на качестве и производительности труда.

Вряд ли есть необходимость доказывать, что в условиях рыночной экономики нравственность не только не теряет своего значения, но становится еще более востребованной. Ведь нельзя же жить по принципу: что мне выгодно, то и морально, это прямой путь к дикости, бесчеловечности, мошенничествам, грабежам и убийствам. О том, что порождаемая рынком неумная жажда наживы и жестокая конкуренция наносят вред обществу, немало говорят и на Западе. Так в докладе Всемирного банка о мировом развитии приводятся следующие слова бывшего канцлера Федеративной Республики Германии Гельмута Шмидта: «Некоторые высшие менеджеры забыли все приличия. Звериный грабительский капитализм угрожает открытому обществу» [3: 3]. Это сказано не о России, но как нельзя более относится и к ней. Ложь и обман, решение проблем не по законам, а по понятиям начальников и толстосумов, криминальные разборки, прямое мошенничество, вымогательство, подкуп, «откаты» чиновникам и рэкетирам, составляющие по данным, приведенным академиком О. Т. Богомоловым, не менее 4 млрд. долларов в год, – таковы реалии нашего бизнеса и предпринимательства [4: 86].

Призывы к совершенствованию законодательства с целью предупреждения экономических преступлений, конечно же, заслуживают всяческой поддержки. Но необходимо иметь в виду, что законы не могут предусмотреть все аспекты регулирования хозяйственной деятельности и дать юридическую оценку всем видам человеческих отношений. Право неизбежно имеет лакуны, оно не может быть всеобъемлющим. Нередко имеющиеся лакуны объясняются как раз тем, что те или иные законодательные акты, правительственные постановления и президентские указы принимались под давлением и в интересах влиятельных финансовых и олигархических групп, в результате чего из сферы правового регулирования специально выводились те или иные вопросы. Но и в том случае, когда нужный закон имеется, далеко не всякий сможет этим воспользоваться для восстановления справедливости и компенсации понесенного ущерба. Хорошо известно, что судебные разбирательства сопряжены с большими нервными затратами, не говоря о том, что требуют времени и немало денег. Во все времена в бизнесе и предпринимательстве высоко ценились порядочность и честность, верность данному слову. Именно этими качествами деловых людей обеспечиваются успешность и стабильность экономической и торговой деятельности. Справедливо и обратное: ложь, мошенничество и обман оборачиваются не только моральными, но и экономическими потерями, они извращают нормальные рыночные отношения, лишают рынок преимуществ свободной конкуренции, ведут к криминализации экономики.

О масштабах преступности в нашем бизнесе можно косвенно судить по количеству частных охранных агентств, охранников и телохранителей, армия которых в России насчитывает несколько сотен тысяч человек. Наверное, такого количества охранников нет ни в одной стране мира. Таким образом от производительной и общественно полезной деятельности отвлекается огромное число здоровых и, как правило, молодых людей, что лишает экономику результатов их труда. Кроме того, это влечёт за собой дополнительные расходы на их содержание, в результате чего снижаются конкурентоспособность и производительность. Как справедливо отмечает академик О.Т. Богомолов, «все эти «издержки», связанные с криминализацией экономики, безнравственностью значительной части правящей элиты и бизнеса, перекладываются на плечи простых граждан» [4: 86].

Казнокрадство и взяточничество на протяжении столетий были бичом российского общества и государства. В последние годы борьба с разгулом коррупции в нашей стране несколько усилилась, о чём свидетельствует ряд громких уголовных дел, заведенных против некоторых губернаторов и крупных чиновников. Конечно, можно только приветствовать, что сегодня к уголовной ответственности привлекается не только «мелкая сошка» – за незначительные экономические преступления, но и отдельные представители правящей элиты, чьи действия нанесли многомиллиардный, и иногда и трудно исчислимый ущерб государству. Хотелось бы, чтобы борьба с коррупцией не была временной кампанией, вызванной конъюнктурными политическими соображениями, но носила системный характер, нацеленный на удовлетворение долговременных стратегических интересов страны и общества. К сожалению, есть серьезные основания в этом усомниться. Так, например, недостаточный контроль со стороны государства за соблюдением частным бизнесом действующих законов и норм техники безопасности привел к крупнейшей аварии на Саяно-Шушенской ГЭС, которую по масштабам сравнивают с чернобыльской катастрофой. Она произошла из-за того, что руководство РАО ЕЭС (руководитель А.Б. Чубайс) при проведении приватизации стратегических объектов в энергетике подчинило развитие последней целям наращивания прибыли и увеличения стоимости имеющихся объектов. В результате, согласно выводам государственной комиссии, эксплуатация ряда объектов энергетике, в том числе Саяно-Шушенской ГЭС, велась без соблюдения норм и технических регламентов. В погоне за прибылью агрегаты станции работали на износ, безостановочно, а своевременного технического обслуживания не проводилось, что и привело к катастрофе. Восстановление станции и покрытие убытков, вызванных выпадением из энергосистемы по крайней мере в течение 4-х лет (!) огромных электрогенерирующих мощностей, обойдутся государству не менее 100 млрд. долларов

[2: 148–149]. Однако самое замечательное состоит в том, что наказание понесли лишь мелкие исполнители, а руководство РАО ЕЭС, в том числе и сам А. Б. Чубайс оказались ни при чём!

Другой пример касается бывшей главы Департамента имущественных отношений Минобороны Евгении Васильевой. После многих громких разоблачений в СМИ с указанием ущерба от 3 до 16 млрд. рублей, который нанесли государству её действия, длительного домашнего ареста с унижительным ношением браслета на ноге, суда и скольких-то дней пребывания в колонии не очень строгого режима она оказалась... студенткой искусствоведческого факультета МГУ имени М. В. Ломоносова. Хотя если вина её юридически безупречно доказана, то рисовать свои «шедевры» ей следовало бы в другом месте. А вот если на самом деле она не виновата, то перед ней надо было бы извиниться за то, что её так опозорили, и приступить к поиску и поимке настоящего преступника.

Эти и многие другие примеры как-то не убеждают в том, что борьба с коррупционными и другими экономическими преступлениями носит у нас бескомпромиссный и по-настоящему нравственный характер.

Нравственный климат в обществе тесно связан с реализацией принципов социальной справедливости. Согласно Конституции Россия является социальным государством, и как таковое оно призвано представлять, обслуживать и обеспечивать интересы всего населения, а не только самой богатой и влиятельной его части. Признаками подлинно социального государства являются: справедливое и демократическое устройство общества; подконтрольность ему государственной власти, в том числе и за счёт свободного волеизъявления народа на выборах всех уровней; значительная роль государства в перераспределении ВВП в целях обеспечения справедливого доступа людей к образованию, здравоохранению, культуре. Думается, что претензия на звание «социального государства» является, мягко говоря, необоснованной. Об этом говорит ужасающая поляризация доходов населения, которая возникла ещё в начале 90-х гг. в связи с переходом к рынку по «гайдаровско-чубайсовской» модели и с тех пор неуклонно нарастает. Децильный коэффициент, характеризующий соотношение среднего доходов 10% самых богатых и 10% самых бедных, в конце советской эпохи не превышал 5, а уже в 1993–1994 гг. возрос до 8–9, в 2004 г. – до 15, в 2010 – до 30, а в Москве и Санкт-Петербурге – до 50 [2: 140]. Для сравнения заметим, что в развитых странах Западной Европы этот показатель составляет 7–10, в США – 15. Здесь действуют прогрессивная шкала налогообложения и различные меры поддержки малоимущих. В США такие меры позволяют существенно сократить разрыв в доходах самых богатых и самых бедных. Подсчитано, что если бы американское государство отказалось от прогрессивного налогообложения

и поддержки малоимущих, то децильный показатель сразу возрос бы до 68 вместо 15, а экономика впадала бы в состояние коллапса [4: 112].

Колоссальное имущественное неравенство не только противоречит принципам социальной справедливости, уничтожает стимулы к добросовестному труду, тормозит экономический рост, но и губительно действует на нравственное состояние общества.

В современном мире небывало возросла роль СМИ и особенно телевидения. Они оказывают беспрецедентное воздействие на умы людей, их политические взгляды и убеждения, на нравственные устои общества. Этим определяется чрезвычайно высокая ответственность работников российского телевидения и печати перед всем народом и особенно перед молодежью. К сожалению, приходится констатировать, что уровень этой ответственности пока ещё слабо осознается руководителями российских СМИ и телевидения. Руководствуясь своими финансовыми интересами, с помощью рекламы и путём распространения низкопробной кинопродукции, большинство каналов отечественного телевидения (за исключением каналов «Культура», «Звезда», Спас», «Россия 24» и некоторых других) на протяжении многих лет потакали и продолжают потакать самым низменным вкусам и интересам людей, превращая насилие, мошенничество, бандитизм, секс в главные мотивы своей деятельности. Недавно по телевидению показывали киносериял «Выжить любой ценой». По моим подсчетам, в ходе криминальных разборок в этом фильме погибает не менее 30–40 человек, есть несколько сцен насилия, избиений, и понять зачем нужно показывать такие фильмы несовершеннолетним детям и подросткам решительно невозможно. Очень хорошо, что у нас запрещена политическая цензура, но нравственную цензуру следовало бы предусмотреть и строго наказывать за её нарушение.

Подводя итог, приведем слова Патриарха Московского и всея Руси Кирилла: «Экономическая система, построенная только на стремлении к наживе, на равнодушии к судьбе человека, на пренебрежении к нравственным нормам, лишена устойчивости и может рухнуть в любой момент, погребая под своими обломками судьбы людей. Безнравственная экономика неэффективна, более того – нежизнеспособна и опасна» (цит. по: [4: 111–112]).

Список литературы

1. *Примаков Е. М.* «Восемь месяцев плюс...». М.: «Мысль». 2002. 59 с.
2. Лекции и доклады членов Российской академии наук в СПб ГУП (1993–2013). Т. I. Санкт-Петербург, 2013. 654 с.

3. Доклад Всемирного банка о мировом развитии. Социальная справедливость / Всемирный банк. М.: Издательство «Весь мир», 2006. 311 с.

4. Лекции и доклады членов Российской академии наук в СПб ГУП (1993–2013). Т. III. Санкт-Петербург, 2013. 1118 с.

MORALITY OF ECONOMICS AND ENTREPRENEURSHIP

V. P. BORISENKOV

The article is devoted to the consideration of the influence of non-economic factors (ideology, morality, spirituality) on the development of economy and entrepreneurship.

Key words: morals, ideology, culture, liberal, economic development, social inequality.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Борисенков Владимир Пантелеймонович – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой истории и философии образования факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова. E-mail: vlad_boris39@mail.ru

Кризис школьной химии и возможный путь его преодоления

Г. В. Лисичкин

(лаборатория химии поверхности химического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова; e-mail: lisich@petrol.chem.msu.ru)

В статье кратко рассмотрены цели и задачи преподавания химии в старших классах средней школы. Показано, что, несмотря на важность и актуальность этих целей, происходит постепенное вытеснение химии из учебных планов отечественной средней школы. Проанализированы причины этого явления и предложен возможный путь восстановления предмета «химия» в своих правах, состоящий в максимальном приближении содержания курса к реальной жизни.

Ключевые слова: химическое образование, средняя школа, учебник, лабораторный практикум, хемофобия, научные идеи, химия в быту.

Зачем нужна химия в школе?

Усвоение некоторого минимального объема химических знаний, формирование в сознании школьников «химической картины мира» обеспечивают выработку реалистичного взгляда на вещественный мир, научное материалистическое мировоззрение, культуру мышления и поведения, что и является основной целью общего среднего образования. Химические знания находятся в центре естествознания, отражают сложный концентр отношений «человек – вещество» и далее «вещество – материал – практическая деятельность».

Химия наполняет конкретным содержанием многие фундаментальные представления о мире: связь между строением и свойствами сложной системы любого типа, вероятностные представления, хаос и упорядоченность, законы сохранения, формы энергии, атомистическое учение, единство дискретного и непрерывного, эволюция вещества и т.д. Все это на фактическом материале химии находит своё самое наглядное выражение, дает необходимую пищу для размышлений о коренных свойствах окружающего мира, для тренировки и развития интеллекта. В этом состоит одна из главнейших целей химического образования в школе, и этим прежде всего определяется его значение для формирования личности.

Имеется и более прикладной, но также весьма важный аспект химического образования в школе. Школа призвана дать выпускнику твердое владение минимумом химических знаний, необходимых для повседневной жизни и деятельности во всех областях народного хозяйства, культуры, науки, в том числе не связанных с химией непосредственно. Хорошо известно, что значительная часть проблемных ситуаций, возникающих

в самых различных областях, от земледелия до машиностроения в сфере производства и от моющих средств до эксплуатации автомобиля в быту имеет по преимуществу химический характер. Чтобы обеспечить рациональное поведение каждого человека, а во многих случаях и элементарную безопасность – свою и окружающих, – чтобы предотвратить ущерб природе, необходимы некоторый минимум химических знаний, совершенно определенная система взглядов и навыков, которые должны быть обеспечены содержанием курса химии средней школы.

Химическое образование призвано способствовать выработке экологически грамотного, безопасного поведения человека. Оно необходимо для создания у школьника отчетливых представлений о роли химии в решении сырьевых, энергетических, продовольственных, медицинских проблем человечества. Следует иметь в виду, что химия – это не только наука, не только учебная дисциплина, но и весьма значительная отрасль производства, занимающая особое место в современной цивилизации. Существенно, что химическая технология составляет основу таких «нехимических» производств, как металлургия, пищевая и фармацевтическая промышленность, индустрия строительных материалов и даже ядерная энергетика.

Сегодня к этому следует добавить, что элементарное химическое (а также физическое и биологическое) образование необходимо для выработки критического отношения и противодействия потоку мистики, псевдонауки, недобросовестной рекламы, и попросту шарлатанства, обильно выливаемому всеми средствами массовой информации на головы населения [1].

Что происходит со школьным курсом химии?

Несмотря на бесспорность приведенных выше соображений примерно два десятилетия назад начался процесс выдавливания химии из учебных планов российских школ. Этот процесс развивается и, вполне вероятно, придёт к своему логическому завершению – химия как учебный предмет исчезнет. Уже сегодня в нашей стране есть регионы, в школах которых химию не преподают [2]. В соответствии с новым стандартом скоро в старшей школе ученики смогут изучать только два предмета из трех – химии, физики и биологии. Понятно, что в условиях бытующей в нашей стране агрессивной хемофобии старшеклассники преимущественно будут выбирать физику и биологию, а химия останется за бортом.

Планируемая Министерством образования и науки профилизация старшей школы предусматривает организацию десятка профилей в семи из которых (физико-математический, информационно-технологический, оборонно-спортивный, социально-экономический, социально-гуманитарный, филологический, эстетический) химии попросту нет.

Напомню, что в советское время на химию отводилось 2–3 часа в неделю, а сегодня в тех школах, где её пока преподают, 1 час. Вместе с тем опыт показывает, что одночасовые курсы не эффективны и имеют тенденцию исчезать из учебного плана, как это произошло в 1959 г. с логикой, а позднее с астрономией. В несколько лучшем положении физика и биология, но и эти дисциплины под угрозой сильного сокращения. Таким образом, наблюдается отчётливая тенденция на всемерное сокращение естественнонаучных предметов в средней школе. Эта тенденция находится в остром противоречии с заявлениями высших руководителей страны. Вот цитата из речи Д. А. Медведева: *«Сегодня мы должны перейти к непосредственной реализации задачи по преодолению технологического отставания. Необходимо вводить в практику научно-технические инновации, развивать методы углубленной переработки сырья, внедрять энергосберегающие технологии»*. Возникает вопрос: кто будет этим заниматься?

Почему химия вытесняется из учебного плана?

Прежде всего, следует отметить характерное для постперестроечного времени падение престижа образования, в особенности естественнонаучного.

Вторая причина, увы, состоит в непонимании роли школьного химического образования руководством Министерства науки и образования РФ. Так, министр Д. В. Ливанов, к счастью бывший, заявил с экрана телевизора, что химия в школе не нужна [2]. С этой фразой он уже вошел в историю образования.

Есть ещё одно обстоятельство, способствующее вытеснению химии из школы – это всеобщая хемофобия. Заметим, что хемофобия характерна не только для России, но и для развитых европейских стран и США. Явление хемофобии – неприятие химии широкими кругами населения – в последние десятилетия охватило практически все развитые страны. Оно обусловлено комплексом причин: загрязнением среды обитания, авариями на химических предприятиях, непрекращающейся и весьма агрессивной антихимической кампанией в средствах массовой информации, обусловленной погоней за сенсациями и элементарной химической неграмотностью журналистов. Всё это порождает в массовом сознании набор стереотипов, таких как: *природное полезно – искусственное вредно; синтетические лекарства вредны; «органические продукты» полезнее обычных; все загрязнения окружающей среды – от химических заводов; экологических кризисов не было в прежние «дохимическое» время; химические удобрения опасны – надо использовать природные и т.п.* Понятно, что в основе этих заблуждений лежит низкий уровень химической грамотности населения и в особенности молодого поколения. Таким образом, очень важная причина хемофобии – слабость сегодняшнего школьного химического образования.

Налицо положительная обратная связь: хемофобия способствует вытеснению химии из школы, а падение уровня образования ещё более усиливает хемофобию.

Что делать?

Далее рассмотрим комплекс мер, которые следовало бы предпринять для исправления или хотя бы частичной компенсации сложившейся негативной ситуации.

1. *Содержание учебников.* Школьная программа по химии за минувшие полвека несколько сократилась, но не претерпела при этом качественных изменений. А контингент старшекласников – потребителей этой программы – изменился довольно существенно. Если в конце 1950-х гг. полное среднее образование было массовым, но не всеобщим, то спустя десятилетия средняя школа оказалась вынужденной переводить из класса в класс и выпускать с аттестатом всю молодёжь, включая и ту довольно значительную её часть, которая не стремилась учиться.

Таким образом, средний интеллектуальный уровень старшекласников в целом понизился, мотивация к учению убавилась. Вместе с тем, информированность нынешних школьников, их коммуникационные возможности неизмеримо выросли по сравнению с молодыми годами их дедов и даже отцов. Изменился и окружающий мир: применительно к обсуждаемой теме главное изменение состоит в появлении гигантского общедоступного информационного поля, в котором реальные факты перемешаны с вымыслом. А школьный курс химии существенных изменений не претерпел, чтобы не «перегрузать» детей он стал примерно на треть короче, чем был 50 лет тому назад, но идеология его осталась прежней.

Все отечественные учебники химии, включая и вышедшие в последние годы, построены принципиально одинаково. Это более или менее удачное изложение систематического курса химии по классической немецкой схеме, принятой ещё в довоенные годы. Различия состоят в глубине освещения отдельных тем, порядке расположения разделов, концентрации погрешностей и других подобных, в общем-то, частных вопросах. Лучшие из наших учебников давали и дают возможность мотивированным школьникам получить представление об основах химии и служат добротной базой для дальнейшего инженерного, естественнонаучного или медицинского образования. Можно вспомнить, например, курс органической химии Л. А. Цветкова, который вполне заслуженно был отмечен Государственной премией. Сегодня это учебно-методический комплекс профессора химического факультета МГУ В. В. Ерёмкина и др., но этот учебник сложен даже для многих учителей.

Главный недостаток практически всех имеющих сегодня хождение линеек учебников химии для средней школы – а их не меньше десятка – несоответствие их содержания химической стороне окружающего

мира. Действующие учебники перегружены теорией, материалом, который не только труден для восприятия большинством старшеклассников, но и никогда им не понадобится. Дистанция между учебником и реальной жизнью избыточно велика, а сами учебники скучны. Нужен учебник и программа базового уровня, т.е. для немотивированных школьников (а таких, судя по статистике ЕГЭ, около 90%).

Казалось бы, химия, как и другие точные и естественные науки, в отличие, например от истории, не подвержена конъюнктурным влияниям, основы её неколебимы, поэтому и содержание курса может в течение многих лет оставаться стабильным. Однако если полвека назад доля мотивированных старшеклассников была велика и классические учебники выполняли свою задачу, то сегодня интересующихся химией школьников совсем немного. ЕГЭ по химии сдают примерно 10–12% одиннадцатиклассников (это преимущественно выпускники, нацеленные на медицинские вузы). Значит необходимо иметь два типа учебников – один нового типа для 90% школьников, другой для углублённого изучения предмета.

Сложившаяся ситуация характерна не только для России, но и для ряда западных стран, педагогическая общественность и органы образования которых пытаются усилить мотивацию молодёжи к изучению химии. Представляет значительный интерес переводной учебник [3]. Принципиальная его особенность состоит в том, что в нём вместо характерного для наших учебников систематического курса химии, изложены фрагментарные сюжеты, касающиеся экологического, медицинского, энергетического и др. аспектов применения химических знаний, а сами сюжеты развиваются в вымышленном городке Ривервуд. Такой подход в ущерб систематичности позволяет наглядно продемонстрировать многочисленные связи химии с жизнью. Курс существенно отличается методом и стилем изложения от отечественных школьных учебников химии, однако суммарный объем химических знаний, изложенных в этой книге, примерно соответствует нашим учебникам [3].

Этот учебник не может быть использован в нашей массовой школе, поскольку он базируется на зарубежных реалиях. Он не соответствует российским традициям преподавания химии – нет систематического изложения предмета. Кроме того, подготовка учителей в отечественных педвузах не позволяет большинству из них работать по этой книге, так как для этого требуется широкое и довольно глубокое естественнонаучное образование. Тем не менее, задачу написания учебника химии для массовой (не профильной) школы, построенного в логике практических приложений химии к реальным, понятным и близким ученику проблемам следует ставить в повестку дня.

Для приближения содержания учебника к жизни в него надо включить информацию о свойствах и применении препаратов бытовой

химии, о свойствах основных удобрений и ядохимикатов. Это не означает, что учебник для массовой школы должен стать пособием по бытовой химии. Формирование системы знаний, пусть даже изложенных на самом элементарном уровне, нуждается в фундаментальном подходе, без надежного фундамента нельзя выстроить стены. Выпускники средней школы должны владеть ключевыми научными идеями курса химии, их примерно два десятка.

Атомно-молекулярное учение – основа естествознания.

Стехиометрия – проявление закона сохранения материи.

Химическая связь имеет электронную природу.

Свойства химических веществ обусловлены их строением.

Кислоты, основания и соли – классы химических соединений.

Периодический закон – основной закон химии.

Растворитель – важнейший участник химической реакции.

Электрический ток может быть причиной химической реакции, а реакция – источником тока.

Направление химической реакции определяется стремлением к минимуму энергии и максимуму хаоса.

Время протекания реакции зависит от её скорости, которая определяется действием многих факторов (структура и концентрация реагентов, их дисперсность, температура, катализатор и другие).

Электронное строение атома углерода – причина его уникальности.

Функциональная группа – носитель химических свойств органических соединений.

Гомология и изомерия – причины бесконечного многообразия органических соединений.

Высокомолекулярные соединения – основа биополимеров и современных материалов.

Материал – это продукт переработки вещества.

Химическая технология – основа многих отраслей промышленности, не только химической.

Промышленная деятельность человечества вносит заметный и всё увеличивающийся вклад в круговорот химических элементов.

Все вещественные загрязнения природной среды имеют химическую природу, но не все они происходят от химической промышленности.

Невозможны полностью безотходные производства, нельзя произвести экологически чистую энергию.

Химия – ключевая область знания для решения экологических проблем.

Химия – наука естественная, но не точная.

Природа едина, а каждая из естественных наук описывает только одну ее сторону.

Разумеется, глубина освоения этих идей для базового и углублённого уровней должна быть различной. Перечисленные идеи не должны остаться лишь декларациями, они должны быть «впитаны» учащимися. Материал курса должен служить опорой этих идей и быть насыщен примерами и ситуациями, взятыми из реальной жизни.

Слабая связь школьной программы и учебников по химии с реальной жизнью неоднократно обсуждалась в методической литературе. Одно из возможных действий – включение в программу и учебник, хотя бы на иллюстративном уровне, материалов химического характера, регулярно используемых в СМИ. Удивительно, но этот вопрос слабо изучен педагогической наукой.

Нами [4] проанализированы материалы СМИ (газеты, телевидение, радио, Интернет – кроме специализированных сайтов) и установлено, что около сотни часто используемых в СМИ химических терминов отсутствуют в школьном курсе химии. Из материалов это, например, керамика, жидкие кристаллы и композиты. Еще более широк перечень пропусков в разделе «химическая технология и экология»: возобновляемые ресурсы (источники энергии), топливные элементы, биотопливо, взрывчатые вещества, отравляющие вещества, аккумуляторы, АЭС, ПДК и др. Эта ситуация недопустима, тем более что многое из перечисленного имеет прямое отношение к безопасности жизни и активно обсуждается.

В какой мере современные достижения науки должны быть отражены в школьном учебнике? Насколько школьный курс должен соответствовать уровню развития современной науки? Ответы на эти вопросы не очевидны, так как наука развивается быстрее, чем меняются школьные программы, догнать её невозможно в принципе. При этом в погоне за «современностью» можно утратить понимание фундаментальных основ науки, разъяснению которых и служит школьный курс.

Вводить примеры новых научных открытий в школьный курс химии следует взвешенно и осторожно. Эти примеры должны удовлетворять целому ряду требований. Главное из которых – уверенность в том, что вводимое научное достижение выдержало проверку временем, действительно стало значимым достоянием науки, а не просто яркой, но недостоверной сенсацией, каких в наше время немало. Ясно, что для обретения такой уверенности необходимо время, поэтому вряд ли стоит рассматривать научные достижения последнего десятилетия.

Каждый раздел обсуждаемого учебника должен быть укомплектован подборкой качественных и расчётных задач, которые очень желательно строить на реальном, актуальном для ученика материале, и хорошо, если формулировка задач будет в известной мере занимательна.

Понятно, что преподавание химии по учебнику принципиально нового типа потребует серьёзной переподготовки учителей. Создание

современного учебника химии для массовой общеобразовательной школы очень непростая работа, она еще ждёт своих исполнителей.

Лабораторный практикум. Твёрдо установлено, что изучение химии в школе не может быть сколь-нибудь успешным без выполнения каждым учащимся лабораторных работ, без контакта учащихся с веществами, которые в противном случае становятся для них абстракцией. Методистами уже давно разработаны различные, в том числе очень удачные (на основе полумикрометода), варианты школьного практикума [5, 6]. Проблема состоит в его реализации, которая блокирована отсутствием в тысячах российских школ химических кабинетов, трудностями систематического снабжения школ реактивами, химической посудой и во многих случаях хемотобией администрации. Было бы логично максимально насытить практические работы и демонстрационные эксперименты продукцией бытовой химии, веществами, с которыми человек регулярно сталкивается в повседневной жизни. Надо научить школьника внимательно читать (и выполнять!) инструкции к бытовым химикатам и лекарствам, чётко надписывать банки с ними и т.д.

Важный элемент связи естественнонаучного образования с жизнью – экскурсии на производственные предприятия. В рассматриваемом ключе это экскурсии на предприятия электронной, фармацевтической, пищевой, строительной, оборонной, металлургической и в последнюю очередь химической промышленности. Главная идея таких экскурсий состоит в подведении старшеклассников к мысли о ключевой роли химии в нехимических отраслях индустрии.

Понятно, что перечисленные выше меры находятся главным образом в компетенции Министерства образования и науки, руководство которого должно понимать, что стоящие перед нашей страной амбициозные цели недостижимы без эффективной естественнонаучной и в том числе химической подготовки выпускников средней школы.

Что мешает?

Копируя западные, главным образом американские образцы, реформаторы образования из Высшей школы экономики – а именно это учреждение разрабатывает идеологию реформы образования – проводят курс на превращения отечественной системы просвещения и воспитания в «образовательные услуги» (преимущественно платные), курс на глобальное сокращение естественнонаучных предметов, замену курсов физики, химии и биологии естествознанием.

Один из руководителей ВШЭ в ответ на мой вопрос – *Зачем нам перенимать американский опыт, ведь советская, да и российская система среднего образования много эффективнее?* – ответил вопросом: *Почему же тогда американская наука сильно опережает нашу?* Чтобы разобраться в этой ситуации приведём цитату из интервью нобелевского лауреата по химии американца Роальда Хоффмана, которое он дал главному

редактору журнала «Химия и жизнь» Л. Н. Стрельниковой: «Система образования в США в начальной и средней школе ужасна, ни в коем случае не надо её повторять. Если и перенимать американский опыт, то только в части университетского образования и подготовки специалистов высокого класса, которые у нас действительно хороши» [7].

Что же касается лучших американских университетов, то основной контингент студентов их естественных факультетов – это выпускники негосударственных школ, эмигранты и их дети. А профессорско-преподавательский состав этих факультетов в значительной мере представлен выходцами из Китая, Японии, Индии, стран Западной и Восточной Европы, включая и Россию. Не будем забывать и о несопоставимом с нашим уровне финансирования американской науки. Так что стремление модернизаторов копировать американскую систему среднего образования – фатальная ошибка.

Список литературы

1. Лисичкин Г. В., Леенсон И. А. Какая химия нужна школе? // Наука – образованию, 2012, № 2. С. 62–74.
2. Стрельникова Л. Н. Хемофилия. // Химия и Жизнь, 2015, № 2, С. 2–6.
3. Химия и общество. М.: Мир, 1995, 560 с.
4. Лисичкин Г. В., Карпухин А. В. Химические термины и понятия в средствах массовой информации. // Химия в школе, 2007, № 9. С.30–35.
5. Хомченко Г. П. Школьные опыты по химии с малыми количествами веществ. // Химия в школе, 1981, № 5. С. 59–65.
6. Чертков И. Н. О некоторых проблемах ученических опытов. // Химия в школе, 1981, № 3. С. 49–52.
7. Хофман Р. Особый химический взгляд. // Химия и жизнь, 2011, № 9. С. 15–18.

CRISIS SCHOOL CHEMISTRY AND POSSIBLE WAY OF ITS OVERCOMING

G. V. LISICHKIN

The article briefly examines the goals and objectives of teaching chemistry in high school. It is shown that, despite the importance and relevance of these goals, gradual replacement of chemistry from the curricula of the national secondary school is taking place. The causes of this phenomenon are analyzed and a possible way of restoring the subject «chemistry» in their rights is proposed, which is the maximum approximation of the content of the course to real life.

Key words: chemical education, grammar, school, textbook, laboratory practice, scientific ideas, chemophobia, chemistry in everyday life.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Лисичкин Георгий Васильевич – доктор химических наук, профессор, заведующий лабораторией химии поверхности химического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова. Тел.: 8 (495) 939-46-38. E-mail: lisich@petrol.chem.msu.ru

СОВРЕМЕННАЯ ФРАНЦУЗСКАЯ СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ: СОДЕРЖАНИЕ И ИННОВАЦИИ В ОБЛАСТИ ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. А. КОРОСТЕЛЕВА

(Центр социально-гуманитарного образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»; e-mail: talins219@mail.ru)

Давая обзор структуры современного образования во Франции, автор уделяет внимание истории развития гражданского образования, его содержательных аспектов и особенностей развития в современный период. В статье затрагиваются вопросы не только урочной, но и внеурочной деятельности в системе гражданского образования, особенности её организации и основные формы работы.

Ключевые слова: бакалавриат, гражданское воспитание, гражданское образование, дискуссия, колледж, креативность, лицей, патриотизм.

Первые школы стали возникать на территории Галлии еще в IV в.н.э. благодаря римскому завоеванию и представляли собой грамматические и риторические школы, созданные, соответственно, по римскому образцу. В эпоху Средневековья школы на территории Франции в основном создавались при монастырях, что в частности подтверждает история создания Парижского университета (Сорбонна) в начале XIII в., когда разрозненные церковные школы Парижа были объединены по распоряжению Робера де Сорбонна, духовника короля Людовика IX. По сути, многие французские университеты создавались по такой же схеме в эпоху Средневековья: в Тулузе (1229 г.), Монреале (1289 г.), Орлеане (1306 г.), Гренобле (1339 г.) и др.

Французская революция оказала громадное влияние на систему образования в целом, так как именно она провозгласила бесплатное светское образование и равное право всех граждан на его получение. Реальным это стало лишь в 80-х гг. XIX в., когда по «законам Ферри» образование для детей в возрасте с 6 до 12 лет стало обязательным. В 1938 г. обязательный срок образования учащихся был продлен до 14 лет, а в 1967 г. введено обязательное обучение детей в возрасте до 16 лет. В современной Франции школьное образование является бесплатным и обязательным для всех граждан в возрасте от 6 до 16 лет. Его светский характер подтвержден в рекомендациях Министерства образования для учителей: «Политические и религиозные споры должны прекратиться на пороге школы» [3: 150].

Образовательная система в современной Франции включает следующие образовательные учреждения:

- *детские сады* (материнская школа – l'école maternelle), в которых дети находятся в возрасте от 2 до 6 лет. Если с 2 до 4 лет дети «познают мир на ощупь» в процессе игр по системе Селестина Френе, то в последующие два года они учатся считать, читать и писать, активно готовясь к школе. В современной Франции большинство детей в возрасте от 3 до 5 лет посещают детские сады;

- *начальное образование* (l'école élémentaire), получаемое в школе в возрасте от 6 до 11 лет. Первый класс в системе начального образования называется подготовительным, дети учатся 27 часов в неделю, суббота также считается днём обучения. В системе начального обучения изучается французский язык, арифметика, преподается в общем *блоке история и география*, посвященные в основном истории Франции, и делается это часто на краеведческом материале. Как правило, во французской школе уроки истории и географии ведёт один и тот же учитель, самостоятельно выбирая из образовательной программы в каком порядке и какой урок будет проводиться. То же касается и таких предметов, как физика и химия, преподаваемых в колледже. Также дети обучаются ручному труду, который преподается в комплексе с рисованием и черчением. После окончания начальной школы дети идут учиться в образовательные колледжи;

- *среднее образование (с 11 до 18 лет)*, получаемое в колледже или лицее, является бесплатным и обязательным, срок обучения 7 лет.

Колледж (college) во Франции (4 года) является первой ступенью среднего образования и даёт реальное образование, определённым образом проориентируя учащихся. По сути, колледж во Франции – это неполная средняя школа, после окончания которой учащиеся получают сертификат («Свидетельство об окончании колледжа») и могут работать по специальности в сфере услуг, на промышленных предприятиях или продолжить образование в профессиональном лицее (lycée professionnel), а также в лицеях иного профиля. Во Французской системе образования активно поощряется перевод успешных учащихся «через класс» для поддержания у них интереса к обучению, также к второгодничеству относятся с пониманием и используют его как инструмент «подтягивания» в учебе неуспевающих учащихся;

Лицей (lycée) является второй (старшей) ступенью среднего образования и позволяет получить диплом бакалавра. Для этого требуется сдать экзамен, при неудаче его можно пересдать. Если и переекзаменовка прошла неудачно (ниже 8/10 баллов по 20-бальной системе оценки), то даётся свидетельство об окончании средней школы. Обучение в лицее начинается в возрасте 15 лет и длится 3 года. По сути, обучение в лицее готовит учащихся к сдаче бакалавриата (БАК), являющегося неким аналогом нашего ЕГЭ и открывает возможность для поступления в университет (иные учебные заведения). Институт БАКА

существует во Франции уже два столетия (с 1808 г.), основные формы экзаменов – письменные. Как и в России, во Франции преподавателям запрещено принимать экзамены у своих же учеников. У каждого предмета есть свой коэффициент (например, у философии и математики – 7, иностранные языки – 4, естествознание – 2 и пр.). Они умножаются на отметку, полученную по 20-бальной системе, и в результате выводится средний балл по тому или иному экзамену (см.: [5: 83]). Экзамены сдаются по предметам образовательной программы, предметам специализации и иногда факультативным, чтобы восполнить недостающие баллы по основным предметам. При этом следует отметить, что во французской системе образования много письменных контрольных работ и тестов. Типичные дисциплины для первого года лицейского класса (10-й год обучения): французский язык, история / география в общем блоке, первый иностранный язык (бакский, корсиканский, бретонский и др.), математика, а также физика / химия и биология / геология в общем блоке. К этому следует добавить 3 часа еженедельных и обязательных для всех лицеистов занятий в рамках «модулей», ориентируемых на базовые дисциплины (математика, иностранный язык, французский язык, истории / география и пр. (см.: [5: 80]). Лицеист также должен выбрать два дополнительных предмета, по сути профориентирующих его в дальнейшем (например, латынь или греческий, социально-экономические науки, информатика в управлении и коммуникации, искусство, физкультура / спорт и др.). Уже с 12 лет учащихся учат проводить *исследования*, а именно умению писать резюме (краткое изложение сути исследования), проводить анализ текста (характерно в большей степени для гуманитарных и социально-гуманитарных дисциплин), а также проведению диссертационного (классического) исследования с вычленением его доминант (объект, предмет исследования, методы и гипотеза и пр.). Активное привлечение к исследовательской работе не только приобщает учащихся к методам её правильной организации, но и учит умению отбирать информацию, сравнивать и анализировать её, на что особенно обращает внимание Программа гражданского образования во Франции. Именно в лицее идёт специализация учащихся по следующим направлениям: 1. «экономика и социальные науки» (ES); 2. «литература и язык» (L); «естественные науки» (S). Экзамен на получение степени бакалавра является достаточно сложным мероприятием, и его удается сдать по статистике лишь около 80% учащихся. Так, например, процент неудач при сдаче бакалавриата в 1960 г. составлял 38%, а в 2003 г. лишь 20% [5: 83]. Диплом с оценкой «очень хорошо» (аналог «отлично» в нашей системе) в 2000 г. получили лишь 1,9% учащихся).

В современный период экзамен на бакалавриат в достаточной степени подвергается критике за излишнюю жесткость и избыточную

трудность, предлагается его облегчить и ввести повышенный уровень экзаменов при приеме в университет. В процессе обучения за успехами учащихся наблюдает целый штат работников лицей: советники по ориентации, педагоги, медик, социальный работник, советник по воспитательной работе, члены школьной администрации. Цель – помочь учащемуся выработать индивидуальный план учебной и профессиональной ориентации, понять и осознать свои возможности и определить профессиональное предназначение. К записям данных специалистов можно прибегнуть и для выставления окончательного балла, но только всегда в сторону его повышения, а не понижения [5: 83].

- *высшее образование*, которое включает образование «короткого цикла» (2–3 года), его можно получить на отделении высшего технического образования в лицеях, специализированных школах (например, социальные службы, а в области здравоохранения – специальности акушерки и медсестры) или созданных при университетах технологических институтах. Образование «длинного цикла» включает 1-й цикл для бакалавров (2–3 года, что позволяет, например, устроиться менеджером по специальности). Далее высшее образование по профессии (2-й цикл, 2–3 года, аналог законченного высшего образования в нашей системе), например, по профессии юриста, инженера и др., и 3-й цикл для магистров, дающий степень доктора наук и готовящий практически к научной деятельности в избранной области. Отсев в системе высшего образования очень высок, особенно на первом цикле обучения (до 60%).

Во Франции наряду с государственной системой образования существует и частная система, в которой обучается до 20% всех учащихся. В одних частных учреждениях работают по контракту с Министерством образования и согласовывают с ним все школьные образовательные программы. В других частных образовательных заведениях разрабатывают собственные образовательные программы, ориентируясь как правило на стандарты образования в Великобритании и США, преподавание здесь часто ведется на английском языке. Следует отметить, что в обычном государственном колледже, например, преподается, как правило, только один иностранный язык. Многие престижные вузы во Франции тоже являются частными учреждениями.

Для современной французской системы образования характерен интерес к системе гражданского воспитания, приобретающей особое значение в условиях межкультурной интеграции и взаимодействия, характерных для современной Европы. «В современных условиях, – отмечает исследователь Е.С. Антонова, – когда Франция все более интегрируется в Европейское сообщество, возникает необходимость адаптировать содержание гражданского образования в соответствии с европейскими требованиями, сохранив в то же время его

национальную самобытность» [1: 4]. Система гражданского образования во Франции отличается интеграционным характером и пронизывает буквально все предметы социально-гуманитарного цикла. Идеи введения гражданского воспитания в систему образования активно разрабатывались в годы французской революции (проекты Талейрана и Кондорсе). Так, например, 22 марта 1882 г. был на государственном уровне утверждён проект о введении гражданского воспитания в школе, осуществляемого в рамках таких школьных предметов, как история и география, но в 1923 г. в новых образовательных программах гражданское воспитание вывели из этих дисциплин и сделали самостоятельным образовательным предметом. На первых этапах своего становления в начале XX в. эта дисциплина называлась «Гражданская учеба» и преподавалась только в начальной школе, традиционно в ней много внимания отводилось вопросам морали. Дисциплина «Гражданское воспитание» вводится в расписание колледжей и лицеев после второй мировой войны (Программа обучения 1945–1948 гг.), много внимания в ней уделяется вопросам развития демократии, необходимости понимания учащимися окружающей политической и социальной реальности. С 1960-х гг. программа гражданского воспитания выводится из школьного образования и возвращается в него лишь в 1985 г., при этом термин «воспитание» (education) заменяется во всех документах понятием «образование» (instruction). Приоритеты гражданского образования теперь связываются напрямую с общечеловеческими ценностями, необходимостью развития гражданского общества и его демократических свобод. Конечной целью современного гражданского образования во Франции является развитие патриотических качеств у учащихся (любовь к родине, знание её истории и географии); развитие их интеллектуальных качеств, среди которых способность к критическому анализу, формирование собственной точки зрения приобретают особую ценность, а также формирование практических навыков жизнедеятельности, среди которых развитие норм социального и гражданского поведения, знание гражданином своих прав и обязанностей, принятие на себя ответственности за развитие своей страны имеют особое значение. В Разделе «Цели и задачи» Программы гражданского образования в школах Франции, утвержденной Министерством национального образования и технологий Франции, подчеркивается, что «гражданское образование покоится одновременно на знаниях и традициях, которые, в свою очередь, являются объектом размышлений» [6: 50].

Аналогом курса обществознания в современной Франции является образовательный предмет «Гражданское образование», которое осуществляется в рамках уроков географии и истории в начальной школе, а также в 6, 5, 4 и 3 классах колледжа (нумерация классов во Франции

уменьшается). Программа гражданского образования в начальной школе касается вопросов, связанных с местом Франции в современном мире, затрагивает вопросы личной и общественной жизни человека. Задача учителя в этот период – формирование смелости и честности в учениках, любви к своей Родине, стремление к отказу от всех видов дискриминации в своем поведении и мироощущении. Современные исследователи, например Ф. Одижье, подчеркивают, что главная задача современной системы гражданского образования в школе – научить учащихся разрешать конфликтные ситуации, создавать и поддерживать стабильные отношения между людьми [8: 25]. На изучение этого предмета в колледже отводится 1 час в неделю, и ведет его, соответственно, учитель географии и истории. В 6-м классе колледжа изучение предмета «Гражданское образование» не предусмотрено, поэтому все вопросы, связанные с правами и обязанностями человека, рассматриваются на уроках географии и истории в рамках интегрированной модели преподавания (например, понятия «права» и «обязанности»). «Преподавание истории давно тесно связано с содержанием гражданского образования. Совпадения в программах по обоим предметам весьма многочисленны», – отмечается в программе по истории для 6 класса в школах Франции [7: 70]. При этом межпредметные связи традиционно широки в школе Франции, например, в курс истории входят и «Одиссея» Гомера и Ветхий и Новый Завет, подчеркивается в Программе по истории, что «рассказать миф об Осирисе гораздо важнее, чем перечислить всех богов Египта» [7: 70]. Вообще, с нашей точки зрения, предмет «гражданское образование» является лучшим предметом для интегративного взаимодействия и сотрудничества педагогов.

Изучим тематику некоторых занятий в 5 классе: «Равенство», «Солидарность», «Безопасность», а также вопросы, связанные с достоинством человеческой личности, при этом «понятия солидарности и безопасности раскрываются на конкретных примерах, как в глобальных рамках общества в целом, так и в узких рамках ближнего круга» [6: 54]. 4 класс: «Свобода и права», «Судебная система во Франции», «Права человека и Европа», в ходе данных занятий особо изучается «Декларация прав человека и гражданина» (1789 г.); «Всемирная Декларация прав человека» (1948 г.) и Конституция Франции 1958 г. В педагогической практике в этот период особое внимание уделяется развитию критического мышления учащихся и их способности к самостоятельному анализу событий и явлений. В 3 классе в результате изучения курса «Гражданское образование» учащиеся должны освоить основные понятия гражданственности, знать главные политические институты, понимать и толковать содержание основных статей Французской Конституции, уметь анализировать политические и законодательные документы

и аргументировать свою гражданскую позицию и точку зрения по тем или иным социальным вопросам.

Именно в этот период обучения учителя стараются сформировать у учащихся собственное отношение к политическим институтам. Общая тема в этот период обучения может быть сформулирована следующим образом: «Что значит быть гражданином?» В рамках предмета «гражданское образование» во Франции изучаются не только документы о правах человека, но и обсуждаются вопросы безработицы, расовой и иных видов дискриминации, продолжительность рабочего дня, проблемы клонирования, сохранения окружающей среды и пр.

Следует отметить, что при переходе учащихся из колледжа в лицей, у них должен иметься достаточный запас знаний по граждановедению, так как именно в лицее реализуется с 1999 г. программа «Гражданское, юридическое и социальное воспитание», целью которого является стремление вызвать у учащихся интерес к современной политической жизни общества. По сути, введение этого предмета стало *инновацией* в развитии национального образования во Франции на рубеже XX–XXI вв. (см.: [1:60]). Данная программа едина для всех типов лицеев, по рекомендациям Министерства предмету уделяется 2 часа в месяц во всех классах лицея. Программа предназначена юным избирателям или тем, кто вот-вот ими станет, особенно много внимания политическим вопросам уделяется в 1 классе лицея (выпускной класс). В ходе изучения этого предмета в старшей ступени школы гражданственность рассматривается в координатах этики, труда, интеграции и семейных отношений. Основным понятийным рядом, который учащиеся должны освоить в ходе изучения данного предмета, являются: «власть», «гражданин», «человеческая личность», «демократия», «правовое государство», «республика», «законность», «защита», активно затрагиваются и вопросы военной обязанности. Ещё учась в колледже, ученики знакомятся с этими понятиями, но на уровне лицея они осмысливают эти фундаментальные понятия и ценности, вновь и вновь обращаясь к ним. В современный период много внимания уделяется и подготовке преподавателей к преподаванию данного предмета, особое предпочтение при этом отдаётся университетской подготовке, позволяющей, в частности, подготовить преподавателей к умению анализировать сложные юридические и государственные документы и разъяснять их учащимся на доступном уровне.

В Программе гражданского образования в школах Франции подчеркивается, что за гражданское образование «отвечают преподаватели истории и географии (по полчаса в неделю), но определенная доля ответственности лежит на всём педагогическом коллективе ... Каждая школьная дисциплина вносит свой вклад в гражданское образование, интегрируя его в программы и воспитание» [6: 50]. Далее поясняется,

что в курсе истории права и обязанности личности разъясняются в ходе изучения тем, посвященных Древней Греции и Древнему Риму, а в курсе наук о Земле и человеке ответственность учащихся подчеркнута в темах, посвящённых окружающей среде и её защите; предмет математика позволяет осознать важность рассуждения и логики в жизни человека, физкультура и спорт позволяют осознать необходимость правил, без соблюдения которых невозможно социальное развитие и пр. При этом на учителей географии и истории возлагается контроль за гражданское образование в школе, а директор колледжа в начале года обязан организовать конференцию по координационным связям в данной сфере учебной деятельности.

В ходе осуществления гражданского образования французским учителям рекомендуется использование текстов законов, деклараций, конференций, при этом часто настаивается на необходимости их досконального знания, что связано с интеллектуальной задачей реализации данного образовательного предмета, а также просмотр фильмов и экскурсии в места, напрямую связанные с историей Франции. «Согласно законам, принятым Министерством национального образования в 1997–1998 гг., – отмечает исследователь Е. С. Антонова, – преподаватель обязан:

1) приобщать учащихся к светским идеалам, исключаяющим любую дискриминацию пола, культуры, религии;

2) прививать учащимся доверительное отношение к ценностям, лежащим в основе образования, тем самым подготавливая их к осуществлению гражданственности» [1: 50].

Следует отметить, что во Франции много внимания в процессе преподавания гражданского образования уделяется *дискуссиям* как форме организации уроков. Например, тема «Дискуссии о демократии» (3 класс колледжа), в ходе которой не только обсуждаются вопросы организации политической жизни в стране, но и исследуется многоуровневое влияние СМИ на политическую жизнь общества, принципы равенства мужчин и женщин, а также позитивные и негативные факторы влияния научно-технического прогресса.

Во Франции традиционно много внимания уделяется и «экологии воспитания», которая рассматривается как система установления этических взаимоотношений человека со средой в целом (система человек-человек, человек-социум, человек-природа). Все эти вопросы также активно включаются в рамки социально-гуманитарных дисциплин, гражданского образования, в частности. «Гражданское образование в современный период, – отмечает исследователь Е. С. Антонова, – это вовсе не школьный предмет; это окружающая среда, атмосфера школы, совместные со взрослыми проекты, реальное участие в жизни своего города» [1: 60]. Поэтому достаточное внимание уделяется и во внеурочное

время системе гражданского образования, и делается это с опорой на полученные знания на уроках, а также определённую систему внеурочной деятельности, являющейся логическим продолжением учебной (учитывается принцип последовательности и преемственности). Внеурочные события должны быть окрашены содержательностью, эмоциональностью и позволять учащимся проявить креативность, творческую инициативу и самостоятельность. Именно с этой целью во Франции создаются школьные историко-краеведческие и этнографические музеи, на которые и возлагается данная работа со старшеклассниками. Дискуссии, беседы, рассказы, посвященные историческим и современным событиям во Франции, обсуждение прессы, активная поисковая деятельность (от краеведческой, экологической до фольклорной) становятся наиболее часто используемыми формами работы во внеурочной деятельности. Соревнования, конкурсы, олимпиады, как правило знаменуют вершину подобной внеурочной деятельности, являясь инструментом формирования будущей интеллектуальной элиты Франции, а также поощрением креативности, эвристичности мышления, самобытности учащихся. Активная внутришкольная жизнь (совет класса, совет школы, совет библиотеки, совет школьной столовой и пр.) также позволяют учащимся наращивать опыт гражданского взаимодействия внутри образовательной системы.

Итак, в завершении можно сделать вывод о том, что французская система школьного гражданского образования призвана способствовать не только формированию уважительного отношения учащихся к государственной власти, но и признанию прав и свобод гражданина, проявлению патриотических чувств в сочетании с этикой и культурой межнациональных отношений.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 годы («Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды»-проект № 27. 6122.2017/БЧ).

Список литературы

1. Антонова Е. С. Гражданское воспитание в современной школе Франции: монография. Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2008. 115 с.
2. Аманова Л. М. Особенности гражданского воспитания в политической культуре Франции и России // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 3(40). С. 175–177.
3. Инновационные процессы в образовании. I. Образование за рубежом: Сборник статей. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1997. 204 с.

4. Коростелева А. А. Возможности реализации идей устойчивого развития в модуле «Духовная культура» курса «Обществознание» // Проблемы современного образования. 2015. № 3. С. 88–96.

5. Лысова Е. Б. Независимая система оценки результатов общего образования во Франции // Педагогика. 2009. № 8. С. 79–86.

6. Программы гражданского образования в школах Франции // Обществознание в школе. 2000. № 2. С. 50–57.

7. Программы по истории в школах Франции // Преподавание истории и обществознания в школе. 2000. № 1. С. 69–77.

8. Audigier F. Une discipline pas comme autres / F. Audigier // Cahiers pedagogiques. 2006. № 340. С. 21–27.

CONTEMPORARY SYSTEM OF EDUCATION IN FRANCE: THE CONTENTS AND INNOVATION IN CIVIL EDUCATION

A. A. KOROSTELEVA

Describing the structure of the contents of contemporary education in France the author pays attention to history of civil education, its contents and peculiarities of education in nowadays. The article deals not only with lesson activity but also with out of lesson activity in the system of civil education, specific features of its organization and the main forms of work.

Key words: baccalaureate, discussion, college, creativity, patriotism.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Коростелева Алина Альбертовна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Центра социально-гуманитарного образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». Тел. +7 (495) 621–33–74. E-mail: talins219@mail.ru

«НАЗАРБАЕВ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ШКОЛЫ» КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЕКТ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

О. А. МАШКИНА

*(факультет педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова;
e-mail: oliya-m@yandex.ru)*

В статье предпринята попытка с управленческих позиций проанализировать комплекс проблем, связанных с реализацией проекта «Назарбаев Интеллектуальные школы» (НИШ) и дать ответы на следующие вопросы: каковы мотивы и цели их создания? Какими способами, с помощью каких технологий и за счет каких ресурсов достигаются цели? Кто является заказчиком и бенефициантом проекта?

Ключевые слова: инновационная образовательная среда, дифференцированное обучение, навыки XXI в.

Образование, наряду с религией и семьей, является той сферой, где наиболее активно формируются жизненные ценности и значимые качества личности. Но в отличие от семьи и церкви, которые транслируют знания, опыт и приоритеты прошлых поколений, образование способно целенаправленно конструировать и управлять теми личностными изменениями обучающегося, которые будут востребованы в будущем. Данное свойство институтов образования приобретает особую актуальность в современном мире, который становится всё более неопределенным и меняющимся. Чтобы молодые люди могли успешно адаптироваться в новых жизненных реалиях, недостаточно знаний, умений и навыков, которые транслирует и формирует школа индустриальной эпохи. В проведенном по заказу Всемирного экономического форума (ВЭФ) «Исследовании расхождений в навыках XXI в.» отмечается, что в обучении акценты смещаются в сторону формирования творческого подхода к делу, навыков самообразования, умения критически мыслить, способности к взаимодействию и коммуникации.

В настоящее время, как указывается в Государственной программе развития образования и науки Республики Казахстан на 2016–2018 гг., «Казахстан в рейтинге Всемирного экономического форума (ВЭФ) находится в группе стран с низким уровнем познавательного и эмоционального интеллекта школьников. Уровень компетенций и личных характеристик школьников значительно ниже базовых навыков» [1: 9]. Следует подчеркнуть, что подобного рода «вызовы» стоят перед школами многих стран, в том числе и России [2: 16].

Осознание проблемы – это первый шаг на пути её решения. Перемены, происходящие в последние годы в образовательном пространстве Республики Казахстан, свидетельствуют о том, что правительство уже сделало ряд шагов от разработки концепции модернизации на основе стандартов стран ОЭСР к продвижению реформ, необходимых для обеспечения соответствия казахстанского образования мировым стандартам [3]. В 2015 г. казахстанские школьники в международных интеллектуальных олимпиадах и научных соревнованиях завоевали 252 золотых, 336 серебряных и 579 бронзовых медалей [1: 6]. Ведущую роль в повышении качества обучения играют «Назарбаев Интеллектуальные школы» (НИИШ). НИИШ – это сеть государственных школ, где создаются условия для развития творческого потенциала и успешной самореализации молодых граждан страны.

Общеизвестно, что начинать развивать креативные задатки детей необходимо в раннем детстве. Многими своими успехами развитые страны обязаны хорошо налаженной системе детских садов и начальных школ, где детей не только обучают, используя игровые методы, но и стараются развить у них любознательность, творческое воображение, умение мыслить, искать ответы на возникающие вопросы, т.е. именно те личностные качества и свойства, которые лежат в основе навыков XXI в. Но, как показывает мировая педагогическая практика, дети в процессе школьного обучения под прессингом учебной нагрузки часто утрачивают природное стремление к познанию и созданию нового. Массовая школа из-за дефицита необходимых ресурсов не справляется с задачей индивидуализированного обучения, поэтому повсеместно возникает объективная потребность в конструировании специально организованной образовательной среды для развития индивидуальных способностей детей и подростков. Эта задача решается в мире по-разному, но главным образом через дополнительное образование и создание сети специализированных школ, где учеников, проявляющих незаурядные способности в той или иной области знаний, приобщают к активной исследовательской и проектной деятельности.

Примером таких школ могут служить специализированные учебно-научные центры (СУНЦ), функционирующие при некоторых российских университетах, в том числе и при ведущем российском вузе – МГУ имени М. В. Ломоносова. Так, в СУНЦ МГУ реализуются физико-математические, компьютерно-информационные и химико-биологические углублённые программы обучения. Открытие школ с углубленным дифференцированным обучением отдельным дисциплинам не противоречит концепции создания равных стартовых позиций для всех учащихся страны. В отличие от элитарных школ пропуском в СУНЦ или НИИШ служат не деньги или высокий социальный статус родителей, а мотивация к познанию и способности самих учащихся. Предназначением

НИИШ, как указывается в программных документах, является обучением и воспитанием одаренных детей [1]. В то же время НИИШ – это экспериментальная площадка для отработки новых технологий, форм и методов обучения. Неслучайно в послании президента Н. Назарбаева «Казахстанский путь-2050» поставлена задача подтянуть уровень общеобразовательных школ к уровню преподавания в «Назарбаев Интеллектуальных школах».

НИИШ в Казахстане пока немного, но тот факт, что в каждом областном центре, а также в Астане и Алматы, с 2014 г. открыта хотя бы одна интеллектуальная школа – свидетельствует об их важной роли в стратегии регионального развития. Как показывает опыт развитых стран, семьи с более высоким социальным капиталом стараются селиться поближе к хорошим школам, создавая в свою очередь более качественную среду и инфраструктуру обитания. Ориентация НИИШ на углубленное освоение профилей естественно-научного цикла: физико-математического и химико-биологического, несомненно, увязана с приоритетными направлениями экономического развития Казахстана в среднесрочной перспективе – придание нового уровня технологичности традиционным секторам промышленности и создание через инновационные кластеры основы для развития секторов будущего [4].

НИИШ обладают рядом характеристик, которые позволяют отнести их к разряду школ инновационного типа. Прежде всего это особый правовой статус, обеспечивающий этим школам академическую свободу в выборе образовательных программ, форм и методов обучения. Другими основополагающими принципами деятельности НИИШ являются автономность, самостоятельность и коллегиальность в принятии организационно-управленческих решений. Финансирование НИИШ осуществляется через специально учрежденный правительством страны Назарбаев фонд. В тех школах, где осуществляется набор в начальную школу (1–6 классы), обучение учащихся осуществляется частично на платной основе за счет средств родителей, но с 7 класса школьники, прошедшие конкурсный отбор, получают образовательный грант. Тестирование при приеме в НИИШ носит практико-ориентированный характер и нацелено не только на оценку знаний школьников, но и на умение их применять. Прежде всего измеряется функциональная грамотность учащихся. Например, в физико-математической НИИШ Алматы в вопросах по математике используются различные жизненные ситуации, диаграммы, графики, рисунки, а вопросы по языкам направлены на проверку навыков понимания содержания и смысла текста [5]. Кроме того, оценивается физическая, эмоциональная и психологическая готовность поступающих учеников к будущей учебе. Многоформатный комплексный отбор обусловлен не только поиском талантов, но и тем, что в НИИШ реализуются интегрированные образовательные программы, при овладении

которыми требуется проявлять умение работать в команде, решать учебные и жизненные проблемы, используя навыки критического мышления, самостоятельного поиска и анализа информации.

Чрезвычайно актуальным представляется концепт создания полиязычной среды обучения. В «Назарбаев Интеллектуальных школах» обучение ведется на трёх языках: казахском, русском и английском. Как известно, знание иностранного языка – это путёвка в мир открытый и возможность быстрой адаптации в новой, непривычной социо-культурной среде в условиях растущей академической мобильности. Детей с раннего возраста приучают жить, работать и взаимодействовать в мире культурного многообразия. Это развивает в них толерантность и уважение к другим культурам и общепринятым нормам человеческого общежития, что является необходимыми качествами в многонациональном мире образования, науки и труда. Владение русским языком позволяет сохранять преемственность учебно-методических и научных школ в постсоветском пространстве. Что касается английского языка, то его роль как универсального языка профессиональной коммуникации – бесспорна. В отличие от российских школ с углубленным изучением предметов естественно-научного цикла, иностранные языки занимают большой объем в учебных планах НИШ. По окончании старшей школы выпускники НИШ получают не только аттестат об общем среднем образовании, но и сертификат по английскому языку IELTS, сертификат ЕНТ, международный сертификат СIE, что облегчает им поступление в ведущие вузы страны и за рубежом.

Чтобы быть способным развивать внутренний потенциал учеников, учитель должен и сам быть открыт к восприятию нового, уметь делиться с коллегами своими достижениями, объективно воспринимать критику и быть мотивированным на дальнейший рост профессионализма. В НИШ разработана 6-уровневая система профессионального роста учителя. Уровни педагогического мастерства подтверждаются учителями через каждые три года в ходе аттестации. В НИШ также постоянно действует Центр педагогического мастерства, в котором с 2012 по 2015 гг. прошли переподготовку 52,5 тыс. учителей средней школы [6].

Подводя итоги и отвечая на сформулированные в начале статьи вопросы, можно утверждать, что заказчиком проекта НИШ является само государство. Цель проекта – создание условий для обучения и воспитания талантливых детей, для полной реализации ими своего потенциала в науке, управлении и высокотехнологичном производстве. Для развития индивидуальных, творческих и исследовательских способностей учащихся в НИШ привлекают высокопрофессиональные педагогические кадры, способные применять новейшие технологии и методики обучения. Школьные лаборатории оснащены передовым оборудованием, что позволяет ученикам апробировать полученные знания на практике,

приобретать деятельностный опыт и навыки научно-исследовательской работы.

Бенефициантами реализации проекта НИШ являются и государство, и общество, и сами учащиеся. Государство, потому что закладывает основу для формирования национальной научной и управленческой элиты; общество, потому что растет интеллектуальный потенциал нации, а значит, в свою очередь и благосостояние общества; учащиеся, потому что получают качественное образование, повышающее их шансы на успешную самореализацию. Однако в какой мере смогут использовать эти преимущества все указанные акторы, в настоящее время сказать трудно, поскольку проект находится на начальном этапе реализации. С уверенностью можно лишь констатировать, что подавляющее большинство выпускников НИШ поступили в ведущие зарубежные вузы и «Назарбаев Университет», выдержав на общих основаниях с другими абитуриентами вступительные испытания. Каковы будут их дальнейшие жизненные стратегии, в какой степени они будут связаны с перспективами социально-экономического развития Казахстана, будут ли они чувствовать себя гражданами своей страны или гражданами мира, к чему ведет глобализация в образовании – покажет время. Пока безусловно одно: сеть Интеллектуальных школ – это успешное начало процесса формирования инновационной образовательной среды Казахстана. На пути достижения модернизационных целей стоит множество барьеров: большое число малокомплектных сельских школ, разрыв в качестве обучения и ресурсном оснащении школ города и деревни, дефицит педагогических кадров, обладающих достаточно высоким уровнем профессиональной подготовки и современным мировосприятием. Однако в отличие от расцветших в России в начале 1990-х гг. авторских школ, которые в основном так и остались островками инноваций, казахские НИШ осуществляют по заказу правительства мониторинг, исследование, анализ, апробацию современных образовательных программ и технологий обучения. Зарекомендовавшие себя успешными новые модели обучения будут далее усилиями государства внедряться в обычные школы, что приведет к выравниванию образовательных стартовых возможностей подрастающего поколения страны, создаст условия для равного доступа всех участников образовательного процесса к лучшим образовательным ресурсам и передовым технологиям.

И наконец, хочется с удовлетворением отметить, что факультет педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова внес свой небольшой, но значимый вклад в формирование инновационных педагогических кадров Казахстана. Выпускница магистерской программы «Управление образованием» З. Уразбекова стала директором НИШ столицы Казахстана Астаны!

Список литературы

1. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016–2018 годы. Утверждена Указом Президента Республики Казахстан от 01 марта 2016 г. № 205. (URL: http://iqa.kz/images/Laws/gospogramma_2016.pdf 20.11.2017)
2. Петрова Н. Почему российская школа не развивает навыки XXI века. // Журнал «Коммерсантъ Деньги» № 16, 27.04.2015, с. 16. (URL: <http://www.kommersant.ru/doc/2708948> 20.11.2017)
3. Об особенностях организации образовательного процесса в общеобразовательных школах Республики Казахстан в 2016–2017 учебном году. Инструктивно-методическое письмо. (URL: <https://infourok.ru/instruktivno-metodicheskoe-pismo-g-mon-kazakhstan-v-ord-1162855.html> 20.11.2017)
4. Стратегия «Казахстан-2050» (URL: http://www.akorda.kz/ru/official_documents/strategies_and_programs 20.11.2017)
5. Мара Абдрахманова: В Назарбаев интеллектуальную школу может поступить любой желающий. (URL: <https://radiotochka.kz/7293-mara-abdrahmanova-v-nazarbaev-intellektualnuyu-shkolu-mozhet-postupit-lyuboy-zhelayushchiy.html> 20.11.2017)
6. сайт «Назарбаев Интеллектуальные школы» (URL: sk.nis.edu.kz 20.11.2017)

NAZARBAYEV INTELLECTUAL SCHOOL AS AN INNOVATIVE PROJECT OF DEVELOPMENT OF SCHOOL EDUCATION IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

О. А. МАШКИНА

The article is aimed to analyze from a managerial position the complex of problems related to the implementation of the project Nazarbayev Intellectual schools (NIS) and to provide answers to the following questions: what is the goal of this project? What are the motives and purposes of its implementation? What technologies and what resources are used to achieve goals? Who is the customer and the beneficiary of the project?

Key words: innovation educational environment, differentiated instruction, skills of the XXI century.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Машкина Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры образовательных технологий факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова, доцент кафедры китайской филологии ИСАА МГУ имени М. В. Ломоносова (по совместительству). В 2017 г. – и.о. начальника Управления по академическим вопросам Университета МГУ-ППИВ Шэньчжэне (КНР). Тел. +7916–231–49–61. E-mail: oliya-m@yandex.ru

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КНР В 1949–2000 гг.

ШАО Хайкунь

*(факультет педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова;
e-mail: 1987alesha@mail.ru)*

В статье анализируется процесс реформ и развития высшего образования в Китае со времени провозглашения Китайской Народной Республики в 1949 г. до начала XXI в. Рассматриваются исторические особенности и эволюция в сфере управления высшим образованием, в том числе и изменение подхода к оценке деятельности вузов в Китае. Обосновывается необходимость становления и развития системы оценки деятельности вузов в КНР.

Ключевые слова: высшее образование, качество образования, деятельность вузов.

Со времени провозглашения Китайской Народной Республики (КНР) в 1949 г. и до начала XXI в. историю реформирования и развития высшего образования в Китае можно условно разделить на три этапа:

- государственная монополия в системе высшего образования (1949–1966 гг.);
- радикальная политизация в пространстве высшего образования (1966–1976 гг.);
- государственно-общественное управление высшим образованием (1976 г. – начало XXI в.).

Каждый исторический период развития высшего образования характеризуется особыми социально-экономическими и общественно-политическими условиями, определяющими ограничения в разработке проектов образовательных реформ, в выборе модели управления и контроля над высшим образованием. Это объясняется тем, что социальная структура и её подсистемы, в том числе система высшего образования, строятся на базе существующих реалий. По мере того, как в Китае устанавливался социалистический строй и создавалась строгая централизованная плановая экономика, высшее образование страны развивалось в условиях «государственной монополии».

Государственная монополия в высшем образовании Китая была установлена в результате национализации высших учебных заведений. В 1949–1952 гг. были ликвидированы 69 негосударственных вузов (частных и религиозных), они были закрыты, реорганизованы или превращены в государственные [1]. Национализация образовательных

учреждений удовлетворяла потребность в ускоренном создании единого образовательного пространства и обеспечении эффективности системы управления образованием, способствовала бурному развитию высшего образования, помогала восполнить недостаток квалифицированных специалистов для развития страны. Благодаря одновременной «социалистической перестройке» существовавших государственных вузов и расширению сети высшего образования народное правительство взяло на себя непосредственное управление и контроль над всеми высшими школами.

Признаком государственной монополии в высшем образовании Китая является то, что в этот период была сформирована государственная система управления вузами на базе плановой экономики. Согласно «Решению об исправлении управленческих отношений в высшем образовании» (1953 г.) устанавливался принцип «централизованного и единого руководства» [2]. В этом документе подчёркивалось: «курс, политика, режим, указания и предписания в высшем образовании, постановления о создании и закрытии вузов, назначении руководителей вузов, социальном обеспечении педагогических работников и студентов, нормах государственных расходов на высшее образование и другие решения, принятые МО КНР, в обязательном порядке реализуются в стенах всех вузов».

В связи с выявлением отдельных недостатков централизованной политической и экономической систем, в том числе и в ограничении самостоятельности и активности местных правительств в управлении высшим образованием, Правительство наметило меры по децентрализации и перераспределению полномочий и функций в этой сфере. Одним из положительных изменений оказалось формирование двухуровневой системы управления высшим образованием (центральной и провинциальной) и накопление эмпирического опыта для её дальнейшего совершенствования.

Но в ходе децентрализации не всё пошло по ожидаемому пути: политика децентрализации управленческих полномочий в 1958–1960 гг. довела высшее образование до состояния беспорядка и хаоса. Было отмечено не оправданное увеличение числа вузов и ухудшение качества их работы. Так, если в 1957 г. число высших учебных заведений составляло 229, то в 1958, 1959 и 1960 гг. их было уже соответственно 791, 841 и 1289. Причина сложившейся неразберихи и ошибок заключается не в попытке передачи местным правительствам прав на управление высшим образованием, а в отсутствии предварительного установления определённых законом границ в части полномочий центральных и местных органов власти. Ведь местные власти могли не применять или вносить изменения в принятые Госсоветом КНР решения, а также разрабатывать собственную стратегию развития высшего образования

с учётом региональной специфики [3]. К значительному снижению уровня высшего образования в большей степени привело и совпадение процесса децентрализации с началом движения «Большой скачок». В 1958 г. КНР провозгласила «Большой скачок» как курс партии. Поставленные при этом цели нового курса далеко опережали действительность и возможности экономического и технического развития. Это в полной мере относилось и к высшему образованию.

Чтобы исправить негативные проявления «Большого скачка», китайские власти, признавая курс «единого руководства» и двухуровневую систему управления высшим образованием, занялись определением полномочий органов власти разных уровней и вузов. К полномочиям Министерства образования КНР было отнесено следующее: выработка проекта и плана развития высшего образования; утверждение открытия и закрытия высших учебных заведений и направлений подготовки по заявлениям вузов; формирование основных принципов разработки образовательных программ и учебных планов; составление примерных образовательных программ и примерных учебных планов. Одновременно предоставлялась большая автономия вузам по сравнению с предыдущими этапами реформы, в частности, при открытии направлений обучения и составлении образовательных программ. Но идейно-политическую работу, образовательную и научно-исследовательскую деятельность вузов, уровень преподавательского состава, хозяйственный труд учащихся и другие вопросы по-прежнему контролируют и проверяют Министерство образования и другие центральные органы власти.

На основе рассмотрения модели управления высшим образованием в 1949–1966 гг. можно прийти к выводу, что в стране осуществлялся строгий микроконтроль над высшим образованием, начинавшийся с определения основного курса развития образования и завершавшийся конкретным содержанием образования. Высшие учебные заведения, механически выполнявшие предписания органов власти, выступали как придаток административных органов. Такой подход к управлению высшим образованием по сути дела отрицал важность и необходимость создания комплексной системы оценки деятельности вузов для развития образования и принятия управленческих решений.

С мая 1966 г. наступило десятилетнее политическое движение «культурная революция», для которого в пространстве высшего образования была характерна радикальная политизация. Если раньше вузы были ориентированы на подготовку высококвалифицированных специалистов для тех или иных областей социалистического строительства, то во время вышеупомянутого движения вузы превратились исключительно в инструмент реализации идей диктатуры пролетариата и классовой борьбы с буржуазными идеологиями [4]. Политизацию в сфере высшего образования укрепляли происходившие социальные

явления и события. «Теория образовательной революции» Мао Цзэдуна стала руководящей идеей реформы системы образования Китая (эта теория в большой степени соответствовала требованиям политической и классовой борьбы). Произведения Мао Цзэдуна и материалы, связанные с его идеями, заняли особое место в структуре вузовских дисциплин. В ходе реформы гуманитарных наук в Пекинском университете произведения Мао Цзэдуна стали ключевыми пособиями, а классовая борьба была объявлена важнейшей темой образования.

Продолжение децентрализации управленческих полномочий в высшем образовании стало исторической особенностью в этот период. В 1969 г. все вузы, принадлежащие Министерству образования КНР, и все вузы, подведомственные другим центральным органам при Госсовете (за исключением находящихся в Пекине), были переданы революционным комиссиям при местных правительствах. В результате система управления образованием оказалась в парализованном состоянии. Сложившаяся социально-политическая ситуация угрожала высшему образованию «анархией» и «атаманщиной».

После окончания «культурной революции» в 1976 г. власти приступали к восстановлению и регулированию общественно-политического и социально-экономического порядка и начали новую перестройку. Её главными признаками служили: перенесение центра тяжести национальных дел от классовой борьбы к экономическому развитию, переход от плановой экономической системы к социалистической торговой экономике, а в дальнейшем – к социалистической рыночной. Существенное и значимое последствие эволюции китайского общества в новую историческую эпоху состоит в признании ценности демократизации и равноправного положения различных общественных институтов в поддержке деятельности социальных общностей и личностей. Этот подход подтверждён Законом «Об образовании в КНР» (1995 г.): «предприятие, организация, общественное объединение и физическое лицо могут поддерживать развитие образовательных учреждений и участвовать в их управлении соответствующим образом» [5]. Это стало важнейшей законодательной предпосылкой для формирования системы государственно-общественного управления высшим образованием, для обеспечения участия общественных сил в управлении и оценке деятельности вузов.

В то же время, с учётом груза прошлых лет, высшее образование в КНР подошло к переходным этапам. Отличительными прогрессивными чертами реформы высшей школы после 1976 г. оказались следующие: во-первых, государственное законодательство вместо разрозненных и узких административных указов стало главным инструментом регулирования образовательных отношений. Это позволило избегать субъективных пристрастий как руководителя страны, так и органов

управления, обеспечивать стабильность образовательного пространства, приспособленность и последовательность преобразований. Во-вторых, при соблюдении концепции «единого руководства» децентрализация между центральными и местными органами власти, между органами власти и вузами, между правительством и обществом поднялась на новый уровень. По статистике 1999 г. 390 из 597 вузов, реализующих программы бакалавриата и выше, находятся под руководством местных правительств. Вузы, получив статус «юридического лица», расширили свою автономию: они получили право самостоятельно открывать направления подготовки и регулировать свои структуры в соответствии с законодательством, самостоятельно составлять учёные планы, выбирать учебные пособия и организовывать образовательную деятельность в соответствии с образовательными требованиями.

Отказываясь от микроконтроля над вузами и управления процессом их деятельности, власти активно наметили меры, отвечающие изменениям подхода к управлению высшим образованием. В первую очередь это необходимость совершенствования и непрерывной оптимизации системы оценки деятельности вузов. Значительная потребность в данной системе обусловлена интенсивным развитием высшего образования в Китае в период с 1976 г. до конца прошлого века, включавшим в себя значительный рост расходов, улучшение инфраструктуры и материально-технической базы, оптимизацию сети вузов, повышение числа вузов, количества обучающихся и преподавателей, диверсификацию наук и направлений подготовки, интернационализацию китайского высшего образования и др. Вместе с этим, в процессе бурного развития высшего образования Китая проявилась несогласованность между его составляющими, в частности, между числом обучающихся и числом преподавателей. Если в 1992 г. во всех вузах соотношение обучающихся и преподавателей оценивалось в 100: 15, то в 1999 г. – в 100: 9 [6]. Подобного рода несбалансированность усиливала риск представлять некачественное высшее образование и повышала потребность в оценке качества образования.

Сказанное позволяет сделать вывод о том, что децентрализация в управлении высшим образованием и развитие высшего образования в КНР, коренным образом зависящие от общественно-политической и социально-экономической реформ, в большой степени определяют необходимость и возможность развития и совершенствования системы оценки деятельности вузов с целью обеспечения качества высшего образования. Формирование такой системы стартовало уже после окончания «культурной революции». На протяжении приблизительно 25 лет (1976–2000 гг.) в данной системе были сформированы разнообразные механизмы, имеющие разные ориентации, функции и технологии, включающие в себя лицензирование, аккредитацию, оценку

образовательной деятельности вузов по бакалаврской подготовке, профессиональную и общественную оценку и др.

Лицензирование в Китае предполагает утверждение открытия, реорганизации или закрытия образовательных учреждений высшего образования, разрешение на осуществление приёма студентов и осуществление образовательной деятельности по направлениям подготовки, которые указаны в поданной заявке на лицензирование. В соответствии с документами при учреждении вуза, где реализуют программы бакалавриата, в отношении преподавательского состава должны быть выполнены следующие минимальные требования: число профессорско-преподавательских работников (ППР) со званием выше «преподаватель» по каждой общественной базовой дисциплине составляет не менее 2 человек; а по каждой специализированной базовой дисциплине – не менее 1 человека; доля ППР со званием не ниже «доцент» в общей численности ППР – не менее 10%.

Лицензирование должно было стать комплексным и периодическим механизмом оценки в целях утверждения наличия необходимых условий для осуществления образовательной деятельности и предоставления качественных образовательных услуг. Но пока в Китае не существует содержательной и целесообразной законодательной системы, регулирующей такую деятельность органов управления образованием. Поэтому практически всем вузам Китая нужно участие в лицензировании лишь один раз, со дня утверждения своего создания они имеют право бессрочно осуществлять образовательную деятельность до получения нежелательного результата в других проверочных мероприятиях.

Государственная аккредитация стала значимым механизмом оценки деятельности вузов согласно Закону «О порядке присуждения учёных степеней в КНР» (1980 г.) [7]. В Законе предусмотрено, что в Китае устанавливается трёхуровневая модель учёных степеней (бакалавр, магистр и доктор), что список высших учебных заведений и научных организаций, имеющих право присваивать соответствующие учёные степени, утверждает Государственный совет КНР. К примеру, для подготовки докторантов и присвоения учёной степени «доктор» в процессе государственной аккредитации устанавливаются следующие основные требования: научные руководители должны быть высококлассными специалистами, иметь учёное звание «профессор», активно и успешно заниматься образовательной и научной деятельностью; в вузах должны существовать современные условия для образования и научной деятельности, чтобы докторанты могли успешно усваивать учебные программы и проводить диссертационные исследования; в вузах должны быть высококачественные образовательные программы, реализованы государственные или территориальные ведущие научно-исследовательские программы, существовать необходимое для диссертационного

исследования оборудование, учебно-методическая литература и другие ресурсы; в вузах должна быть создана системная институциональная структура для оценки работы докторантов.

Как и в случае лицензирования, в Китае не предусмотрено повторное прохождение государственной аккредитации: вузы могут без ограничения времени готовить бакалавров, магистрантов и докторантов и присваивать им учёные степени, выдавать образовательные документы государственного образца по аккредитованным отраслям наук. Безусловно, эта проблема оказала негативное влияние на качество подготовки квалификационных специалистов в вузах и будет в дальнейшем также отражаться на уровне китайского высшего образования.

В процессе развития государственной оценки деятельности вузов в Китае рейтинг вузов, составленный профессиональными общественными организациями, стал важным инструментом оценки деятельности вузов. Перед органами власти профессионально-общественная оценка обладает некоторыми преимуществами. Общественные организации при подготовке рейтингов, как правило, выбирают критерии, которые можно чётко измерить и описать цифровыми данными, и используют открытые обществу сведения, что позволяет обеспечить объективность, честность и прозрачность. В рейтингах вузов их деятельность часто классифицируется по ресурсам и результатам, что позволяет узнать результативность и эффективность подготовки специалистов конкретного вуза и сравнить вузы по экономическим критериям. Работа вузов обычно делится на образовательную, научно-исследовательскую, хозяйственно-финансовую деятельность, международное сотрудничество и т.д., что даёт возможность составить представление о преимуществе, специфике и недостатках тех или иных видов деятельности и повысить эффективность стратегии развития вузов.

Тем не менее, надо указать некоторые факторы, препятствующие дальнейшему совершенствованию профессионально-общественной оценки деятельности вузов. Среди этих барьеров важно то, что Закон «О высшем образовании в КНР» (1998 г.) игнорирует ценность и возможность общественности участвовать в управлении высшим образованием и его оценке: «образовательная деятельность и качество образования подлежат контролю и оценке органами управления образованием» [8]. Наряду с развитием рыночной экономики и углублением процесса демократизации нужно расширить государственно-общественное управление образованием. Важно обеспечивать передачу больших полномочий по управлению и оценке деятельности вузов как общественным организациям, так и вузам как субъектам предоставления образовательных услуг, создавать более свободное и широкое пространство для создания инноваций в оценке деятельности вузов.

В наступившем XXI в. намечаемая правительством КНР необходимость развития системы оценки деятельности вузов будет тесно связана со следующими факторами:

– гарантированный успешный переход и инновационное обновление подхода к управлению высшим образованием от микроконтроля к макроконтролю, от процессного управления к оценке результативности деятельности вузов;

– понимание руководством вузов своей ситуации и сосредоточение сил на оптимизации деятельности и повышении качества подготовки на фоне стремительного и интенсивного развития высшего образования;

– усиление конкурентоспособности вузов и государства КНР на мировом рынке для укрепления культурного влияния и вхождения в число передовых стран;

– содействие и привлечение общественных сил к управлению и оценке работы вузов в демократическом процессе государственного развития;

– участие предприятий и работодателей в процессе существенного повышения качества подготовки выпускников вузов и улучшения способности молодых специалистов адаптироваться к дальнейшей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Министерство образования КНР. Ситуация развития негосударственных вузов в Китае. (URL: http://www.moe.edu.cn/jyb_sjzl/moe_364/moe_369/moe_408/tnull_4744.html 27.06.2017)

2. «Решение об исправлении управленческих отношений в высшем образовании» Центрального Правительства КНР от 11.10.1953. (URL: <http://www.51wf.com/print-law?id=1172185> 27.06.2017)

3. Ли Цинган. Эволюция реформ системы управления высшим образованием со времени образования КНР // Современная китайская история. 2001. № 03. С. 57.

4. Чжан Сюежун. Развитие высшего образования в Китае за 60 лет после образования КНР // Современное университетское образование. 2010. № 02. С. 62.

5. Закон «Об образовании в КНР». (URL: http://www.moe.gov.cn/s78/A02/zfs__left/s5911/moe_619/201512/t20151228_226193.html 27.06.2017)

6. Национальное статистическое бюро КНР. (URL: <http://data.stats.gov.cn/easyquery.htm?cn=C01> 27.06.2017)

7. Закон «О порядке присуждения учёных степеней в КНР». (URL: http://www.moe.gov.cn/s78/A02/zfs__left/s5911/moe_619/tnull_1315.html 27.06.2017)

8. Закон «О высшем образовании в КНР». (URL: http://www.moe.gov.cn/s78/A02/zfs__left/s5911/moe_619/201512/t20151228_226196.html 27.06.2017)

THE FOUNDATION AND DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION SYSTEM IN CHINA FROM 1949 TO 2000

SHAO HAIKUN

The article analyses the process of reforms and development of higher education from the foundation of the PRC in 1949 to the beginning of XXI century. The paper discusses historical character and revolution in the management of higher education, including the methods of assessment of work of Chinese universities, proves the necessities of foundation and development of assessment system of activities of universities in China.

Key words: higher education, quality of education, activities of universities.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Шяо Хайкунь (КНР) – стажёр факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова. E-mail: 1987alesha@mail.ru

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СЛОЖНООРГАНИЗОВАННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Р. Е. ПОНОМАРЕВ

*(факультет педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова;
e-mail: fpo.mgu@mail.ru)*

В статье представлена технология проектирования образовательного пространства, имеющего сложную структуру. Опираясь на основные положения теории, автор последовательно рассматривает онтологию, логику и этапы проектирования образовательного пространства.

Ключевые слова: образовательное пространство, проектирование, технология проектирования.

Практикоориентированный характер педагогической науки не оставляет её исследованиям шанса для автономного существования, производства знаний, теоретических моделей, схем, ради познания как такового, вне контекста решения актуальных прикладных задач. С одной стороны, это обусловлено сложившейся связью педагогической теории и практики, с другой, именно решение практических задач позволяет более детально осмыслить уже полученные научные результаты. Переход из исследовательской позиции в проектную служит не только отправной точкой рефлексии уже проделанного в области теории образовательного пространства, данный переход обеспечивает переструктурирование онтологических представлений о самом образовательном пространстве, его видах и классификации.

Проектирование выступает в качестве одной «из форм опережающего отражения действительности; процесс создания прообраза (прототипа) предполагаемого объекта, явления или процесса» [1 : 269]. Но что подразумевается под опережающим отражением действительности? Мыслительное отражение того, чего ещё нет? Конечно, это не очень-то похоже на отражение. Или иначе, сам объект при таком подходе возникает в мышлении, а в реальности что? Его отражение!? Человек «материализует свою мысль через проект», – утверждал Г.П. Щедровицкий [2 : 153-154].

Создание прообраза объекта, которого ещё нет в реальности, отличает проектирование от исследования, производящего знания об уже существующих объектах. Осмысленное осуществление проектирования

предполагает, что мы должны хорошо представлять онтологию проектируемого объекта, то, как он выглядит «на самом деле», а также и сферу проектной работы. Г.П. Щедровицкий утверждал, что «Онтологическая работа есть неперемное условие проектирования. Проектирование осуществляется только на базе онтологий... если вам нужен проект, то для этого нужна онтология, т. е. какое-то предположение о том, как объект устроен “на самом деле”» [2 : 305]. Ю.В. Громыко справедливо утверждает о необходимости иметь идеальную действительность самого проектирования в образовании: «Для того, чтобы создавать образовательные проекты, нужно владеть идеальной действительностью проектирования образовательных процессов... Данная идеальная действительность содержит в своей организации своеобразный набор конструктивных элементов, из которых может собираться конструкция» [3 : 73].

«Проектирование» без онтологии приобретает интуитивный характер. Но и когда онтологическая картина есть, а возможности, охватываемые конкретно этой онтологией, оказываются исчерпанными, нередко возникают нелепые ситуации. Попытки самореализоваться в проектной, да и в исследовательской работе, вновь подключившимся участникам, при столкновении с онтологическими ограничениями приводят к тому, что вместо развития научной мысли они «переоткрывают» открытое, «перепредлагают» предложенное, «переименовывают» названное.

Отправной точкой начала работы с новым объектом выступают затруднения, выявленные в мыслительной, коммуникативной, деятельностной практиках, а также в их согласовании между собой. Опираясь на результаты объективации, результаты уже проделанной онтологической работы с интересующим объектом, можно приступить к осмысленному осуществлению процесса проектирования.

Если же онтологии объекта нет или она нас по каким-либо причинам не устраивает, необходимо либо попытаться найти необходимые средства в культуре, либо возвращаться к исследованиям, моделированию, в общем к работе мышления, обеспечивающего в том числе и проектную деятельность недостающими средствами. Имея онтологическую картину объекта, мы в первом приближении представляем все то, что может быть в этом объекте в принципе, мы имеем объект как поле возможностей. Далее нужно провести анализ и установить, что из изображенного уже есть в наличии. На следующем этапе отвечаем на вопрос: «Что именно предполагаем создать?».

Здесь на первый план выходят процессы самоопределения и целеполагания в проектировании. Если необходимые действия, средства и ресурсы для достижения цели очевидны, проблемы не возникает. Другое дело, если средств для достижения цели оказывается недостаточно, тогда появляется проблема, которая становится исходным пунктом для работы проектного мышления. Перевод проблемы в задачи и их решение,

а также решение тех задач, средства для которых уже имелись ранее, должно привести к результату – норме, прототипу, описанию создаваемого объекта: мы должны ответить на вопросы о том, каким он должен быть, и как это должно быть сделано. Именно так, на наш взгляд, в ходе проектной работы может быть реализована обсуждаемая в философско-методологических дискуссиях последовательность «процессов постановки и решения проблем» [4].

В рамках теории образовательного пространства разработаны онтологические представления об образовательном пространстве. Среди элементов всего множества рассмотренных теоретических положений, выделим основные, используемые в настоящей проектной работе:

I. Понятие. Образовательное пространство представляет собой вид пространства, место, охватывающее человека и среду в процессе их взаимодействия, результатом которого выступает приращение индивидуальной культуры образующегося (Δk) [5 : 30].

II. Различие. Следует различать образовательное пространство как пространство самого процесса образования и образовательное пространство как пространство, специально созданное для образовательного процесса [6: 66–89].

III. Классификация. Классификация образовательных пространств:

1) индивидуальное естественное образовательное пространство; 2) групповое естественное образовательное пространство; 3) индивидуальное манипулятивное образовательное пространство; 4) групповое манипулятивное образовательное пространство; 5) индивидуальное авторитарное образовательное пространство; 6) групповое авторитарное образовательное пространство; 7) индивидуальное свободное образовательное пространство; 8) групповое свободное образовательное пространство [6: 50–51].

IV. Единичное образовательное пространство как место, характеризующееся возникновением единичного образовательного результата (например знания, способа мышления, деятельности, ценности).

V. Сложноорганизованное образовательное пространство включает в себя в дополнение к естественному ещё не менее двух классов образовательных пространств.

Целостность сложноорганизованного образовательного пространства может быть «растянута» во времени, а на каждом новом промежутке времени набор развернутых образовательных пространств может отличаться от тех, которые существовали до и возможно будут развернуты после. Это позволяет говорить об образовательном пространстве отдельного занятия, анализировать образовательное пространство учебной дисциплины, исследовать и проектировать образовательное пространство организации.

ШАГ 1. Ситуационный анализ и определение масштаба проектирования. Приступив к решению задачи проектирования сложноорганизованного образовательного пространства необходимо ответить на вопросы исходного положения: «Что именно мы хотим спроектировать? Учебное занятие? Учебный курс? Образовательную программу?».

Первый типичный вариант начала проектирования задается сферой влияния, полномочиями, сферой практической деятельности потенциального проектировщика. Это проектирование, направленное на преобразование собственной практики. Педагог разрабатывает проект нового учебного занятия, учебного курса, которые сам и будет реализовывать на своем рабочем месте. Если прообраз предполагаемого объекта не может быть воплощен, то это уже не проект, это «прожектёрство». В данном варианте сфера деятельности того человека, который проектирует, выступает площадкой для реализации его собственного проекта.

Второй вариант основывается на разделении труда, и проектировщик, не обладающий единолично правомочиями по реализации проекта на практике, создает его под заказ в соответствии с требованиями, техническим заданием со стороны заказчика.

ШАГ 2. Онтологическая работа. Построение теоретических оснований анализа и проектирования. Онтологическая работа как работа по созданию картины интересующего объекта, ориентирована на раскрытие его устройства, структуры. Полученные в её результате представления выступают средством анализа, выявления возможностей преобразования и фиксации тех из них, которые будут использованы в проектировании. При наличии готовых теоретических оснований, онтологическая работа может быть сведена к минимуму, к переструктурированию имеющихся теоретических представлений под решаемые проектные задачи, как и в настоящей работе, где используются идеи теории образовательного пространства.

В исходной точке у нас есть люди и время, которое они готовы по тем или иным причинам посвятить собственному образованию. Решая организационные задачи, мы должны наполнить их пространство и время, включить их в специально созданную структуру и обеспечить движение таким образом, чтобы получить необходимые нам и/или им самим образовательные результаты Δk). Именно здесь возникает необходимость в чёткой прорисовке картины, отражающей возможности для образовательного движения.

Решая задачи проектирования, имеет смысл переструктурировать внешний вид разработанной классификации и, введя временной показатель, получить восемь своеобразных полос для будущего образовательного движения (рис. 1).



Рис. 1. Исходная онтология возможностей проектирования образовательного пространства

Восемь классов пространства образования указывает на то, что образовательное приращение (Δk) может быть также нескольких типов. Во-первых, свободное и авторитарное образовательное пространство обеспечат достижением **осмысленного результата**. Во-вторых, манипулятивное образовательное пространство может обеспечить **скрытый и явный для образуемого результата**. В-третьих, естественное образовательное пространство обеспечит **образовательными эффектами**, которые будут складываться по сопричастности к специально организованному образовательному процессу.

Получив изображение с восемью полосами для организации образовательного движения, может возникнуть соблазн интуитивно провести некоторую произвольную линию движения, предполагаемый маршрут, захватывающий несколько полос, которым отдается предпочтение. Рассматриваемая схема, в отличие от прежних изображений классификации, переорганизована так, чтобы, не ограничиваясь интуитивным способом, более детально структурировать, вдоль временной оси, последовательность мест возможного движения. Для организованного образовательного процесса характерны как минимум три основных стадии: замысла, осуществления и рефлексии проделанного (рис. 2).

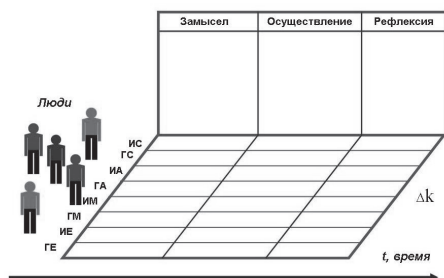


Рис. 2. Базовая онтология возможностей проектирования образовательного пространства

Деление на данные стадии в некотором смысле условно, так как в реальной практике, любое действие осуществляется в поле смыслов, может сопровождаться рефлексией, обращением и корректировкой замысла, как и само «замысливание» может допускать апробацию, например отдельных продуманных элементов ещё до общего воплощения. Существует точка зрения, что образовательный процесс начинается на стадии осуществления образовательного проекта. И это было бы так, если бы момент разработки замысла, проекта не имел образовательных эффектов, не говоря уже о том, что и сам проект – это один из возможных образовательных результатов. И как только на эту стадию сможет попасть школьник или студент, образовательный процесс станет актуальным и для него.

На стадии замысла мы проходим несколько этапов. Во-первых, все действия здесь обретают смысл, если мы начинаем представлять проблему, которую собираемся решить. Это первый этап – **проблематизация**. Второй этап – **разработка**, на нём происходит создание проекта или программы образовательного процесса, начиная от отдельного учебного занятия и заканчивая большими системными образовательными проектами. Третий этап: учитывая, что мы имеем дело с несколькими людьми, а не с отдельным человеком, имеет смысл предусмотреть возможность для **обсуждения**. Когда сами проекты разработаны и согласованы, важно распределить их осуществление во времени – этап **планирования**. Когда между разработкой замысла и его осуществлением есть время, то желательно предусмотреть место для **домашней работы**. Причём эта работа может осуществляться как в индивидуальной, так и групповой формах. Если индивидуальные домашние задания у нас широко распространены, то групповая домашняя работа на сегодняшний день не столь частое явление в отечественном образовании.

Стадия осуществления организуется в соответствии с общими задачами курса, выполняемыми им в более широком целом, в системе. Это с одной стороны, а с другой, – в соответствии с подготовленными проектами и планом их реализации. Следующая **стадия** – **рефлексии**. Учитывая, что у нас есть образовательный процесс, в его структуре предусматривается место для реализации «своего» проекта, а также реализация проектов других людей, прорисовываются три области для рефлексивного отношения, которое можно осуществить по этапам – этап рефлексии собственного проекта, рефлексии проектов других людей, рефлексии всего образовательного процесса в целом. Более детальное структурирование позволяет детализировать схему (рис. 3).

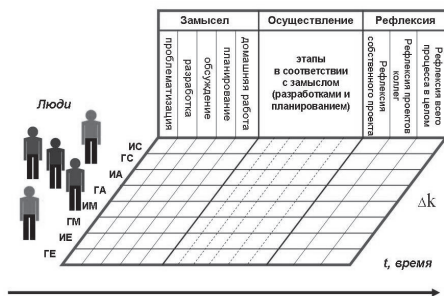


Рис. 3. Рабочая онтология возможностей проектирования сложноорганизованного образовательного пространства

Мы получили своего рода карту возможностей для образовательного движения.

ШАГ 3. Анализ организации изменяемого образовательного пространства. Каждый конкретный специально организованный образовательный процесс, имея свою цель и решая ограниченный круг задач, не может, да и не должен охватить всю палитру возможностей образовательного движения. Его может ограничивать понимание самого образовательного процесса, складывающейся ситуации в современном обществе, принятые официальные решения и даже тайные сговоры. Анализируя для примера, какие образовательные маршруты еще недавно представляла обычная традиционная школа, несложно прийти к выводу о том, что её образовательное пространство охватывает стадию осуществления образовательного процесса, разработанного педагогом (рис. 4).

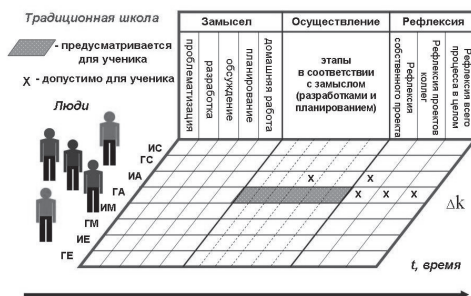


Рис. 4. Возможности учащихся в образовательном пространстве традиционной школы

Явное несоответствие имеющихся возможностей и возможностей, используемых в образовательном пространстве традиционной школы, не могут не стать основанием для дальнейшего осмысления, анализа и оценки.

ШАГ 4. Определение требований к организации создаваемого сложноорганизованного образовательного пространства. В ходе проектирования необходим анализ условий, который позволяет установить внешние требования к культурному содержанию, к способам и формам его приращения, к самому образовательному пространству. В ориентации на производственно-деятельностные структуры выявляются требования к культурному содержанию и способам его освоения. Анализ существующих тенденций и идей позволяет установить соответствующий им перечень классов образовательных пространств, начиная с тех, которые должны быть обязательно, к тем, которые допустимы.

Индивидуальное свободное образовательное пространство создается в ориентации на идею свободы, и её разновидность, индивидуальную свободу; на индивидуализацию в образовании; творчество; креативность; самостоятельность и др. При создании **группового свободного** образовательного пространства опираются на идею свободы, её разновидность, групповую, коллективную свободу; кооперацию в образовании; совместное творчество; креативность; групповую работу и др.

Индивидуальное авторитарное образовательное пространство имеет в основе идею авторитета взрослого, педагога как более опытного и знающего человека; ориентируется на воспитание способности к осознанному волевому действию; индивидуализации и самостоятельности, однако обусловленными внешними обстоятельствами и др. Также на идею авторитета взрослого, педагога, как более опытного и знающего человека опирается проектировщик, создавая групповое авторитарное образовательное пространство. Для него важное значение имеет воспитание способности к осознанному волевому действию; групповой работы, обусловленной внешними обстоятельствами и другие аналогичные идеи.

Индивидуальное манипулятивное образовательное пространство создается в ориентации на идею создания оптимальных условий, повышения мотивации, заинтересованности каждого; мнимой свободы, иллюзии самостоятельности; манипулирования индивидуальным сознанием; идею создания педагогом ситуаций выбора для образующегося и др. Похожие идеи, но применительно к нескольким людям лежат в основе **группового манипулятивного** образовательного пространства (создание оптимальных условий, повышения мотивации, заинтересованности группы; мнимой групповой свободы, иллюзии самостоятельности; манипулирования групповым сознанием; идея создания педагогом ситуаций выбора, влияния через коллектив и др.).

Индивидуальное естественное и групповое естественное образовательные пространства не создаются специально, но их влияние может быть усилено посредством позиции невмешательства в образовательный процесс («не лишайте детей детства»; «всё само собой сложится» и т.п.).

ШАГ 5. Выбор исходного пункта проектирования. Наряду с внешней, необходимо учитывать и внутреннюю взаимообусловленность. Класс образовательного пространства напрямую не влияет на структуру и объем осваиваемого культурного содержания и тем не менее их влияние на границы друг друга опосредовано способами и формами приращения содержания. Необходимо определиться с одним из вариантов:

1. При проектировании *от культурного содержания*, будь это знание или осваиваемая деятельность, выбираются или создаются способы и формы её освоения, ограничение на применение которых задает рамка класса образовательного пространства.

2. При проектировании *от форм и способов освоения* с одной стороны отсекаются лишние варианты, не удовлетворяющие условиям проектирования конкретного класса образовательного пространства, с другой – определяется круг содержания, которое может быть освоено, а затем – конкретное культурное содержание, подлежащее освоению.

3. При проектировании *от требований определенного класса образовательного пространства* устанавливаются допустимые способы и само культурное содержание.

ШАГ 6. Конструирование. Как один из этапов проектирования, конструирование позволяет выстроить структуру сложноорганизованного образовательного пространства, представляющую собой последовательность из одновременно сосуществующих и сменяющих друг друга во времени единичных образовательных пространств. Используя схему рабочей онтологии (рис. 3), отражающую основные стадии образовательного процесса от замысла к осуществлению и последующей рефлексии, в ходе конструирования необходимо обозначить все единичные пространства, предусмотренные для прохождения каждой из этих стадий и их этапов.

Структурирование по стадиям замысла, осуществления, рефлексии. По отношению к первой стадии, стадии замысла, необходимо ответить на общий вопрос о том, будет ли допущен потенциальный образующийся к её осуществлению. На стадии замысла обсуждение будущего образовательного процесса между педагогом и образующимся имеет смысл в том случае, если сам педагог видит и хотя бы теоретически допускает несколько вариантов. Если такового видения нет, педагогически неясным будет и предмет обсуждения. Обычно ограниченность вариантов связана с тем, что педагог концентрируется исключительно

на содержании преподаваемого предмета. Особенно справедливой видится данная позиция, если предметное содержание внутренне непротиворечиво, а для его развития нужно сначала всё освоить. И преподаватель в этой ситуации справедливо заметит: «Пусть сначала освоит курс, затем мы его будем обсуждать!».

Педагог, который видит образовательный процесс системно, ограничивается не только содержанием изучаемого предмета, которое действительно не всегда имеет смысл обсуждать, может предметом обсуждения сделать варианты освоения учебного курса. Однако для этого нужно видеть не только содержание и привычный способ преподавания, но и как минимум еще один вариант осуществления образовательного процесса.

Привлечение обучающихся на стадию замысла особенно актуально для подготовки педагогов, так как это должно стать неотъемлемой частью их будущей работы. И как университет осуществляет интеграцию образования и науки, включая студентов в исследовательскую работу, педагогическое образование обогащается привлечением будущих педагогов к подготовке и проведению учебных занятий, учебных дисциплин. В этом уникальность педагогического образования: каждый момент обучения может выступить и примером, и областью практики для осуществления и освоения элементов будущей профессии.

При положительном общем ответе на вопрос о допуске к стадии замысла, нужно на рабочей онтологии (рис. 3) отметить этапы, к которым будут допущены обучающиеся. Участие на второй и третьей стадиях происходит в соответствии с разработанным замыслом. При этом нельзя не отметить, что для жёстких образовательных систем, добивающихся слепого подчинения и стадия рефлексии, и стадия замысла для обучающихся будет закрыта, будет закрыта даже возможность задавать вопросы. «При нацистском режиме, – пишет К. Левин, – ведущим учебным заведениям для воспитателей была направлена директива, в которой содержалась следующая рекомендация: даже если ребёнок не может понять причины поступка взрослого, взрослый не должен ничего объяснять. Таким образом детей приучают к слепому и безоговорочному подчинению, подчинению не в силу веских причин, а в силу любви или веры» [7 : 114-115].

Структурирование по классам образовательных пространств. Когда содержание определено, известны этапы его освоения, а также варианты освоения по каждому этапу, выбираем те, которые наиболее соответствуют классу образовательного пространства. Если имеется достаточный выбор вариантов, то проблем не возникает. Однако возможна ситуация, когда имеющиеся содержание и варианты способов его освоения не соответствуют необходимому образовательному пространству. В этой ситуации должна быть поставлена и дополнительно решена

задача методического характера, что осуществляется через связь рассматриваемой проектной работы и её кооперации с методической.

Если внешних ограничений нет, то в соответствии с идеей предоставления обучающимся максимальных возможностей для самореализации, используются следующие разработанные педагогические принципы:

1. ***Предусмотреть в структуре сложноорганизованного образовательного пространства все восемь рассмотренных классов образовательных пространств.*** Естественное индивидуальное и естественное групповое пространства включаются как предмет изучения образовательных эффектов, возникающих по ходу.

2. Отдавая предпочтение свободе, творчеству, самостоятельности, нами разработан следующий принцип для обучающихся: ***«Можешь предложить – предлагай! Не можешь предложить – выбирай! Не можешь выбрать – делай, что поручат!».***

3. Если позволяют ресурсы, ***обеспечить движение каждому обучающемуся в образовательных пространствах каждого класса с установкой на осмысление и сравнение возникающего опыта с последующим самоопределением.***

ШАГ 7. Определение требований к физическому пространству для образования. Было бы ошибкой отождествлять физическое пространство класса, аудитории, города, страны, где происходит образование, с самим образовательным пространством. Но также было бы ошибкой полностью исключить элементы физического пространства с его естественными условиями, а главное – специально созданными из природных компонентов элементами, влияющими на процесс образования. Необходимо проектировать образовательное пространство в его целостности, охватывающей в том числе природные объекты [6 : 58]. Классификация образовательных пространств указывает, что нужно предусмотреть места для индивидуальной и групповой работы. Это могут быть зоны в одной большой поточной аудитории или кабинеты для каждой группы, рабочие места для каждого участника.

Сегодня представленная технология используется для проектирования как отдельных учебных занятий, так и учебных дисциплин. Рассмотренный способ, принципы, а также высказанные идеи по вопросу педагогического образования легли в основу создания образовательного пространства учебной дисциплины «Практическая педагогика» (рис.5) для слушателей программ «Преподаватель» и «Преподаватель высшей школы» факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова.

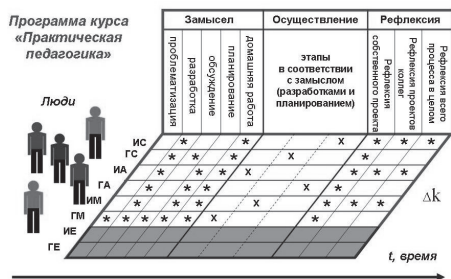


Рис. 5. Образовательное пространство учебной дисциплины «Практическая педагогика»

Список литературы

1. Социологический энциклопедический словарь. М.: Издательская группа ИНФРА-М – НОРМА, 1998. 488 с.
2. Щедровицкий Г.П. Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология. Курс лекций. Т. 4. М., 2000. 384 с.
3. Громыко Ю.В. Проектное сознание: Руководство по программированию и проектированию в образовании для систем стратегического управления. М: Институт учебника Paideia, 1997. 560 с.
4. Буряк А.П. Проблематизация – стержень управленческих технологий. (URL: http://www.fondgp.ru/lib/chteniya/xiii/materials/colloquium_1/0 05.11.2017).
5. Пономарев Р.Е. Образовательное пространство как основополагающее понятие теории образования // Педагогическое образование и наука. 2003. № 1. С.29–31.
6. Пономарев Р.Е. Образовательное пространство: монография. М.: МАКС Пресс, 2014. 100 с.
7. Левин К. Разрешение социальных конфликтов. СПб.: Издательство «Речь», 2000. 408 с.

TECHNOLOGY OF DESIGNING A COMPLEX EDUCATIONAL SPACE

R.E. PONOMAREV

The article presents the technology of designing educational space, which has a complex structure. Based on the main provisions of the theory, the author consistently considers ontology, logic and stages of designing educational space.

Key words: educational space, design, design technology.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Пономарев Роман Евгеньевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры образовательных технологий факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова. E-mail: p-re@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

К ПРОБЛЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ»

А. И. Подольский, О. А. ИДОБАЕВА

(факультет психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, Фонд «Национальное Интеллектуальное Развитие»; e-mail: podolskij@mail.ru)

В статье рассматриваются актуальные вопросы подготовки специалистов по направлению «Педагогика и психология девиантного поведения». Акцент сделан на личности педагога, работающего в специальном учебно-воспитательном учреждении. Приведены материалы исследования индивидуально-типологических особенностей работников специальных учебно-воспитательных учреждений и их связи с некоторыми психологическими характеристиками воспитанников.

Ключевые слова: специальность «Педагогика и психология девиантного поведения», система профилактики правонарушений несовершеннолетних, личность педагога.

Современная парадигма высшего профессионального образования специалистов нового поколения предполагает ориентировку на компетентностный подход в процессе обучения с учетом актуальных проблем социальной ситуации. Одним из важнейших запросов практики в настоящее время является подготовка специалистов для работы в системе профилактики безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних. Актуальной задачей системы профилактики правонарушений несовершеннолетних является совершенствование деятельности инспекторов по делам несовершеннолетних, специалистов по социальной работе, психологов и других специалистов применительно к новым требованиям социальной действительности. Система профессиональной подготовки и переподготовки направлена преимущественно на определенную специализацию (правовую, педагогическую и др.) без учета контекста междисциплинарности и комплексности решаемых указанными специалистами проблем и задач. Анализ профессиональных потребностей в специалистах системы профилактики, занимающихся проблемами несовершеннолетних, показывает острую потребность в получении ими более фундаментальной психолого-педагогической подготовки в области проблем девиантного поведения несовершеннолетних, возможностей организации содержательной профилактической работы и сопровождения данного контингента,

демонстрирующего целый спектр психолого-педагогических проблем, предполагающих специальные методы работы и соответствующие познания профессионалов [1]. Для решения этой актуальнейшей проблемы был разработан и утвержден федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 44.05.01 «Педагогика и психология девиантного поведения» (уровень специалитета) (утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2016 г. N1611).

Современные запросы практики работы с трудными детьми и их семьями требуют от специалистов широкого спектра личностных качеств и профессиональных компетенций. Если в отношении последних существует достаточно глубокая проработка, то относительно личных характеристик, которыми должен обладать специалист данного профиля работы, и реальной ситуации, которая сложилась в педагогической практике обучения и воспитания трудных (в частности, делинквентных) детей, (имеется в виду психологические особенности педагогов, психологов и др. специалистов), имеются фрагментарные представления.

Неоспоримым является утверждение, что человекосозидающим началом в процессе образования является личность педагога. Классик отечественной педагогики К. Д. Ушинский считал, что в сравнении с другими воспитательными влияниями – методами и средствами обучения, социально-психологическим климатом учебного заведения и т.д. личностное воздействие на «молодую душу» является наиглавнейшим [2]. К. Г. Юнг утверждал, что никто не в состоянии воспитать личность, если он сам личностью не является [3]. Также неоспоримым является значение в социальной ситуации развития подростка, особенно в старшем подростковом возрасте, отношения со значимым взрослым (родителями, педагогами, воспитателями, наставниками и др.). О. А. Карabanова, характеризуя эти отношения, вводит понятие «ориентирующий образ», Д. А. Красило – «ориентирующий образ наставника», который характеризуется представленностью в сознании молодого человека качеств значимого другого, активно выделенных самим субъектом в прямом соотношении этих качеств (качеств «значимого другого») с открывающимися субъекту возрастными задачами [4, 5]. Именно субъективная, а не объективная соотношенность с актуальными возрастными задачами характеризует образ наставника как ориентирующий.

Научные исследования и практика психологической работы показывают, что благополучные объективные условия социальной ситуации развития зачастую сочетаются с неприятием и отвержением ребенком своей социальной роли, что находит отражение в негативных проявлениях поведения, общения и деятельности ребенка. В тоже время неблагоприятные объективные условия социальной ситуации развития в ряде случаев сами по себе не приводят к возникновению трудностей и пороков

развития, что показывает существование компенсаторных возможностей в виде особенностей внутренней позиции ребенка и его активности [6]. Активно-действенное отношение ребенка к миру воплощается в системе ориентирующих образов, отражающих особенности его включения в различные составляющие социальной ситуации развития. Именно поэтому восприимчивость ребенка даже к самым неблагоприятным моментам в его социальной ситуации развития может оказаться относительно низкой. И в этом немалую роль играет ориентирующий образ значимого другого, являющегося для подростка образцом для подражания. Взрослый привносит в сознание ребенка «идеальную форму», создавая объективные условия для её принятия и освоения ребенком и формируя нормативное поле развития, а сверстники создают возможности опробования и присвоения новой компетентности в пределах вариативности нормативного поля развития [7, 8].

Учитывая значимость личности взрослого в процессе воспитания личности молодого человека, необходимо более детальное обращение к личности педагога, условиям его труда, негативным факторам, способствующим его как профессиональной, так и личностной деформации.

Среди ведущих неблагоприятных факторов профессиональной деятельности педагога называют высокое психоэмоциональное напряжение, необходимость переключения внимания на разнообразные виды деятельности, постоянную нагрузку на речевой аппарат, гиподинамию, ортостатические нагрузки, продолжительное пребывание в аудитории и др. Усилению неблагоприятного воздействия перечисленных факторов во многом способствуют низкий уровень психологической культуры педагога, недостаточное развитие социального (эмоционального) интеллекта и навыков самоорганизации и саморегуляции, индивидуальные психофизиологические особенности (например, слабый тип нервной системы). По сравнению с другими профессиональными группами у педагогов достаточно высок риск возникновения невротических расстройств, психосоматических проблем.

Многочисленные исследования показывают, что значительная часть учителей страдает синдромом эмоционального выгорания. Ведущими симптомами этого синдрома является дегуманизация (отрицание ценности человека как личности; игнорирование его права на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей; попрание принципов равенства, справедливости, человечности), деперсонализация (изменение самосознания, для которого характерно ощущение потери своего «Я»), тревожность, агрессивность и т.д., что негативно сказывается на отношении к обучающимся и может быть причиной их психоэмоционального неблагополучия. Тревога может проявляться как ощущение беспомощности, неуверенности в себе, невозможности противодействовать угрожающим факторам. Часто тревога связана с ожиданием

неудачи в социальном взаимодействии. Поведенческие проявления тревоги могут заключаться в общей дезорганизации деятельности, нарушающей её продуктивность. В целом состояние тревоги, ощущаемое как наличие высокого уровня тревожности, является субъективным проявлением неблагополучия личности. С возрастом (при этом, вероятно имеет значение и стаж работы) у учителей увеличивается уровень тревожности. Само по себе данное явление, возможно, и не привлекало бы пристального внимания, однако, как показано в исследованиях, с ростом уровня тревожности снижается уровень самоактуализации личности учителя, что является неблагоприятным фактором в таком важном виде профессиональной деятельности, как обучение и воспитание молодого поколения [9].

Л. Н. Собчик, автор теории ведущих тенденций, рассматривает личность как открытую внешнему опыту саморегулирующуюся систему, включающую в свою структуру такие подструктуры как: мотивационная направленность, эмоциональная сфера (стиль переживания), стиль мышления (интеллектуальные способности, способ переработки и воспроизведения информации), способ общения с окружающими (индивидуальный стиль межличностного поведения). Интеграция личности в целое реализуется через самосознание, самооценку и самоконтроль, составляющие реальное «Я» человека, в то время как его идеальное «Я» определяет направление, в сторону которого движется личность в процессе самосовершенствования [10]. Автор вводит понятие «ведущая тенденция», опираясь на представление о том, что биологический фактор преломляется определенным образом не только в поведении и способе переживания человека, но и в его социальных установках. «Это дефиниция, которая включает в себя и условия формирования определённого личностного свойства, и само свойство, и predisпозицию к тому состоянию, которое может развиться под влиянием средовых воздействий как продолжение данного свойства» [10: 20]. Ведущая тенденция пронизывает все уровни личности и определяет направление их трансформации в разные периоды жизни и на разных уровнях самосознания.

Ориентируясь на теоретические предпосылки значимости личности взрослого из социальной ситуации развития ребенка, мы провели исследование психологических характеристик личности педагогов и других взрослых, входящих в категорию значимых, работающих в специальных учебно-воспитательных учреждениях. В проведенном нами исследовании была поставлена **цель**: выявить индивидуально-типологические особенности и стили межличностного общения работников специального учебно-воспитательного учреждения (СУВУ) (педагогов и работников службы режима). Исследование проводилось с помощью **методики** ИТО (Индивидуально-типологический опросник, автор – Л. Н. Собчик).

Как видно в табл. 1, ведущие акцентуированные индивидуально-типологические свойства личности педагогов, определяющие их характер и стиль поведения, – спонтанность, ригидность, сензитивность, эмотивность. Это говорит о том, что в стилях межличностного взаимодействия проявляются признаки лидерства (что свойственно педагогическому коллективу), однако с учетом того, что экстраверсия в 26% случаев имеет дезадаптирующий характер, говорящий о том, что межличностные взаимодействия не отличаются глубиной понимания другого человека, к тому же процент акцентуированных по типологическому свойству «Ригидность» высокий (68%), соответственно, можно говорить о тенденции к неконформности и конфликтности в межличностных стилях взаимодействия.

Таблица 1.

Процентное соотношение показателей акцентуированных и дезадаптированных типологических свойств педагогических работников СУВУ

Типологические свойства	Процент педагогических работников, имеющих акцентуированные типологические свойства	Процент педагогических работников, имеющих дезадаптирующие типологические свойства
Экстраверсия	35	26
Спонтанность	74	3
Агрессивность	40	6
Ригидность	68	6
Интроверсия	55	3
Сензитивность	65	13
Тревожность	46	6
Эмотивность	62	6

К тому же, высокий процент акцентуаций по свойствам сензитивность и эмотивность (а сензитивность в 13% случаев имеет дезадаптирующий характер) говорит о высокой чувствительности в отношении различных нюансов влияния окружающей среды, зависимости эмоционального состояния от поведения и эмоционального настроения окружающих. Такая представленность индивидуально-типологических черт педагогических работников говорит о высоком напряжении адаптивных ресурсов, что может приводить к развитию синдрома эмоционального выгорания, психосоматическим проблемам, профессиональной деформации и другим проблемам.

Ориентируясь на то, что служба режима СУВУ включена в общую организацию воспитательного процесса, индивидуально-психологические особенности работников данной службы, так же, как и индивидуально-психологические особенности педагогических работников,

имеют важное значение в процессе ресоциализации воспитанников СУ-ВУ.

С этой целью нами было проведено исследование индивидуально-типологических особенностей стилей поведения и межличностного взаимодействия работников службы режима специальных учебно-воспитательных учреждений. Данные исследования отражены в табл. 2.

Таблица 2.

Процентное соотношение показателей акцентуированных и дезадаптированных типологических свойств работников службы режима СУВУ

Типологические свойства	Процент работников службы режима, имеющих акцентуированные типологические свойства	Процент работников службы режима, имеющих дезадаптирующие типологические свойства
Экстраверсия	57	20
Спонтанность	66	11
Агрессивность	54	2
Ригидность	74	7
Интроверсия	43	7
Сензитивность	64	11
Тревожность	55	2
Эмотивность	62	0

Как видно в табл. 2, ведущие акцентуированные индивидуально-типологические свойства личности работников службы режима, определяющие их характер и стиль поведения, – спонтанность, ригидность, сензитивность. Это говорит о том, что в поведенческом стиле проявляется повышенная импульсивность, что может приводить к недостаточно продуманным, необоснованным действиям, что в отношении проблемных детей (воспитанников СУВУ) может иметь крайне негативные последствия (в том числе и самовольные уходы воспитанников). Акцентуированное типологическое свойство «Ригидность» базируется на тугоподвижных нервных процессах, а в сочетании с акцентуированным свойством «Спонтанность» может приводить к подозрительности и агрессивно-оборонительным реакциям. В целом в выборке респондентов (работники службы режима) в стиле межличностного взаимодействия преобладают черты лидерства, раскованного самоутверждения. С учетом того, что экстраверсия в 20% случаев имеет дезадаптирующий характер, говорящий о том, что межличностные взаимодействия не отличаются глубиной понимания другого человека, к тому же процент акцентуированных по типологическому свойству «Ригидность» очень

высокий (74%), можно говорить о тенденции к неконформности и конфликтности в межличностных стилях взаимодействия. Акцентуация по «Сензитивности» (64% респондентов, а в 11% случаев носящая дезадаптирующий характер), говорит о высокой чувствительности в отношении различных нюансов влияния окружающей среды, зависимости эмоционального состояния от поведения и эмоционального настроения окружающих. Такая представленность индивидуально-типологических черт работников службы режима говорит о высоком напряжении адаптивных ресурсов, что поможет профессиональной деформации.

Мы проверили связь индивидуально-типологических характеристик работников СУВУ с разными типами тревожности воспитанников СУВУ (использовалась методика А. М. Прихожан «Шкала личностной тревожности для учащихся 10–16 лет») [11]. Данные, представленные в табл. 3, показывают, что такие индивидуально-типологические свойства работников СУВУ, как агрессивность и ригидность (акцентированные и дезадаптированные), ведут к развитию у воспитанников школьной тревожности. Если посмотреть на значения таких свойств, как агрессивность и ригидность у работников СУВУ, то можно видеть, что 68% педагогических работников и 74% работников службы охраны имеют крайние степени акцентуации данных типологических свойств, агрессивность – у 40% педагогических работников и у 54% работников службы режима.

Таблица 3.

Связь разных видов тревожности воспитанников СУВУ и ИТО их педагогов и работников службы режима

		Экстраверсия	Спонтанность	Агрессивность	Ригидность	Интроверсия	Сензитивность	Тревожность	Эмотивность
Общая тревожность	S p	-	-	-	-	-	-	-	-
Школьная тревожность	S p	-	-	,272 ,012	,263 ,016	-	-	-	-
Самооценочная тревожность	S p	-	-	-	-	-	-	-	-
Межличностная тревожность	S p	-	-	-	-	-	-	-	-
Магическая тревожность	S p	-	-	-	-	-	-	-	-

Таким образом видно, что для снижения школьной тревожности и её негативных проявлений в поведении и деятельности воспитанников, необходима коррекционно-восстановительная работа со взрослым контингентом, от которого зависит результат всей деятельности по ресоциализации и реабилитации несовершеннолетних правонарушителей.

Помимо связи тревожности воспитанников с индивидуально-типологическими свойствами работников СУВУ, интересно проследить связь ценностно-мотивационных характеристик личности подростков и типологических свойств работников – педагогов и службы режима. Данные представлены в табл. 4. На выборке воспитанников СУВУ с целью исследования ценностно-мотивационной направленности использовалась методика Ш. Шварца для изучения ценностей личности в адаптации В. Н. Карандашева [12]. Как видно, ценности «Доброта» и «Самостоятельность» имеют обратную значимую связь с ригидностью работников СУВУ (чем выше ригидность, тем менее значимы для подростков благополучие людей и самостоятельность в жизни и деятельности и творческая ее составляющая). Напротив, сензитивность педагогов и охранников формирует значимость ценности «Доброта» и «Достижения». Свойство тревожности в крайней акцентуации и дезадаптации ведет к повышению ценности «Власть» – контролю и доминированию над людьми.

Таблица 4.

Связь оценок ценностей воспитанниками СУВУ и ИТО их педагогов и работников службы режима

		Экстраверсия	Спонтанность	Агрессивность	Ригидность	Интроверсия	Сензитивность	Тревожность	Эмотивность
Ценность Конформность	S p	-	-	-	-	-	-	-	-
Ценность Традиция	S p	-	-	-	-	-	-	-	-
Ценность Доброта	S p	-	-	-	-,261 ,012	-	,184 ,078	-	-
Ценность Универсализм	S p	-	-	-	-	-	-	-	-
Ценность Самостоятельность	S p	-	-	-	-,182 ,081	-	-	-	-
Ценность Возбуждение	S p	,204 ,050	-	-	-	-	-	-	-

		Экстраверсия	Спонтанность	Агрессивность	Ригидность	Интроверсия	Сензитивность	Тревожность	Эмотивность
Ценность	S	-	-	-	-	-	-	-	-
Гедонизм	p	-	-	-	-	-	-	-	-
Ценность	S	-	-	-	-	-	,205	-	-
Достижения	p	-	-	-	-	-	,049	-	-
Ценность	S	-	-	-	-	-	-	,278	-
Власть	p	-	-	-	-	-	-	,007	-
Ценность	S	-	-	-	-	-	-	-	-
Безопасность	p	-	-	-	-	-	-	-	-

Как показывают исследования, совершение преступлений несовершеннолетними в большей степени свидетельствует о недостатках их воспитания и механизма включения в жизнедеятельность общества, чем о криминальных наклонностях указанной группы. Помещение несовершеннолетних правонарушителей в специальные учебно-воспитательные учреждения направлено на исправление данных лиц посредством воспитания и обучения, а также на предупреждение рецидивной преступности. Однако данные учреждения являются принудительной мерой воспитательного воздействия и в соответствии с этим их деятельность должна рассматриваться в контексте реализации принципа максимального содействия благополучию несовершеннолетнего, поскольку указанная мера направлена на ресоциализацию и психологическое оздоровление несовершеннолетнего преступника.

В настоящее время система комплексной реабилитации и полноценного социального оздоровления делинквентных подростков предполагает совершенствование психолого-педагогического сопровождения обучающихся в специальных учебно-воспитательных учреждениях (СУВУ). Ключевой фигурой реализации этого процесса является психологически благополучный педагог, так как именно от учителя, его профессиональной компетентности и индивидуально-типологических особенностей в значительной степени зависит успешная реализация процесса реабилитации и ресоциализации воспитанников СУВУ.

Однако, как ни печально, но и в настоящее время актуальными являются размышления К. Г. Юнга о воспитании: «Наша проблема воспитания обыкновенно страдает односторонним интересом к подопечному ребенку и столь же односторонним невниманием к невоспитанности взрослого воспитателя. Всякий закончивший учебу априорно считается полностью воспитанным – одним словом, взрослым. <...>. От него

ождается, что он что-то умеет и уверен в своем деле, но никак не предполагается, что он испытывает сомнения в себе и в своей состоятельности. Специалист уже неизбежно обречён быть компетентным» [3: 188].

Список литературы

1. *Дозорцева Е. Г., Делибалт В. В., Богданович Н. В.* Об образовательном стандарте подготовки специалиста по направлению «Педагогика и психология девиантного поведения» // Психология и право. 2011. № 1. (URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2011/n1/39324.shtml> 27.11.2017)
2. *Ушинский К. Д.* Собрание сочинений. Т. 8: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. М-Л.: Изд-во Академии педагогических наук, 1950. 776 с.
3. *Юнг К. Г.* Конфликты детской души. М.: КАНОН, 1995. 336 с.
4. *Карбанова О. А.* Социальная ситуация развития ребенка: структура, динамика, принципы коррекции: Дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2002. 379 с.
5. *Красило Д. А.* Ориентирующий образ наставника в период вхождения во взрослость // Психологическая наука и образование. 2006. № 1. С. 50–62.
6. *Карбанова О. А.* Ориентирующий образ в структуре социальной ситуации развития ребенка: от Л. С. Выготского к П. Я. Гальперину // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2012. № 4. С. 73–82.
7. *Карбанова О. А., Авдулова Т. П.* Психологические условия формирования морального сознания в старшем дошкольном возрасте // Психолог в детском саду. 2000. № 4. С. 84–101.
8. *Карпова С. Н., Лысюк Л. Г.* Игра и нравственное развитие дошкольников. М.: Издательство Московского университета, 1986. 144 с.
9. *Идобаева О. А.* Особенности самоактуализации при эмоциональном неблагополучии и хроническом утомлении в зрелом возрасте // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2010. № 2. С. 115–123.
10. *Собчик Л. Н.* Введение в психологию индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. М.: Институт прикладной психологии, 1998. 512 с.
11. *Прихожан А. М.* Тревожность у детей и подростков: Психологическая природа и возрастная динамика. М.: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОД-ЭК», 2000. 304 с.
12. *Карандашев В. Н.* Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб: Речь, 2004. 70 с.

ON THE PROBLEM OF TRAINING IN PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF DEVIANT BEHAVIOR

A. I. PODOLSKIY, O. A. IDOBAEVA

The paper considers the current issues of University students training in pedagogy and psychology of deviant behavior. Emphasis is placed on the personality of the teacher, working in a special educational institution. Individually-typological features of other employees of special educational institutions (SEI) and their relationship with certain psychological characteristics of SEI students are also studied.

Key words: specialization in pedagogy and psychology of deviant behavior, juvenile delinquency prevention system, teacher's personality.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Подольский Андрей Ильич – доктор психологических наук, профессор факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. Тел. 8 (903) 215-59-95. E-mail: apodolskij@mail.ru

Идобаева Ольга Афанасьевна – доктор психологических наук, доцент, ведущий специалист Фонда «Национальное Интеллектуальное Развитие». Тел. 8 (903) 155-86-25. E-mail: oai@list.ru

СОТРУДНИЧЕСТВО УЧИТЕЛЯ И ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА УЧЕБНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

И. Б. УМНЯШОВА, А. А. КУЗНЕЦОВА

(кафедра педагогической психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», отдел взаимодействия с образовательными организациями ГБУ ГППЦ ДО г. Москвы; e-mail: umnjashovaib@mgppu.ru)

В статье обсуждается роль и потенциал профессионального взаимодействия педагога-психолога и учителя в процессе совместного анализа урочной и внеурочной деятельности, являющимся одним из видов психолого-педагогической экспертизы в системе образования. Отмечается, что сотрудничество учителя и педагога-психолога осуществляется в процессе психологического сопровождения учебной деятельности, способствует реализации психолого-педагогических условий федерального государственного образовательного стандарта общего образования и развитию профессиональной рефлексии учителя.

Ключевые слова: психолого-педагогический анализ учебного взаимодействия, психолого-педагогическая экспертиза в системе образования, психологическое сопровождение учебной деятельности, профессиональная рефлексия учителя.

Основная задача образовательной организации и, соответственно, цель деятельности педагогических работников – создание условий, адекватных возрастным, индивидуальным, психофизическим возможностям и потребностям каждого обучающегося, способствующих личностному и когнитивному развитию ребенка. С точки зрения Л. С. Выготского, создание условий в образовательном процессе – это моделирование и проектирование образовательных сред, учебно-практических ситуаций и событий, которые в совокупности создают «зону ближайшего развития ребенка» [4: 51]. Из этого следует, что ситуацию развития ребенка создает и задает взрослый посредством организации совместного детско-взрослого взаимодействия и сотрудничества. И. В. Дубровина отмечает, что это касается не только отдельных психических функций, но и развития личности ребенка в целом, так как в реальном взаимодействии со взрослым, ребенок попадает как в зону интеллектуального, так и в зону личностного ближайшего развития. При этом развивающий потенциал этих зон всецело зависит от уровня общекультурного развития самого взрослого [6]. В образовательном пространстве этот взрослый – и учитель, и педагог-психолог, и родитель, т.е. это обобщенный взрослый или другими словами коллективный

субъект, определяющий вектор развития ребенка. С этой точки зрения учитель, педагог-психолог и родитель всегда и в равной степени выступают субъектами психолого-педагогического сопровождения ребенка. От того, насколько конструктивно и однонаправленно взрослые участники образовательных отношений взаимодействуют между собой в рамках своих задач и компетенций по отношению к обучению, воспитанию и развитию ребенка, зависит и вектор развития ребенка. Другими словами, эффективность и результативность деятельности по созданию образовательных условий, способствующих развитию ребенка в процессе обучения, зависят от партнерских взаимоотношений между субъектами сопровождения, в частности, между педагогом-психологом и учителем.

В соответствии с ФГОС общего образования в каждой образовательной организации должны быть созданы следующие психолого-педагогические условия:

- преемственность содержания и форм организации образовательной деятельности при переходе на следующий уровень образования;
- учет специфики возрастного психофизического развития обучающихся;
- формирование и развитие психолого-педагогической компетентности обучающихся, родителей, педагогических и административных работников;
- вариативность направлений психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений;
- диверсификация уровней и вариативность форм психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений.

С учетом возрастной специфики обучающихся каждого уровня образования выделяются следующие направления психолого-педагогического сопровождения: сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся; формирование ценности здорового и безопасного образа жизни, развитие экологической культуры; дифференциация и индивидуализация обучения; мониторинг возможностей и способностей обучающихся; выявление и поддержка одаренных детей, детей с ограниченными возможностями здоровья; психолого-педагогическая поддержка участников олимпиадного движения; обеспечение осознанного и ответственного выбора дальнейшей профессиональной сферы деятельности; формирование коммуникативных навыков в разновозрастной среде и среде сверстников; поддержка детских объединений, ученического самоуправления. Психолого-педагогическое сопровождение, согласно ФГОС, осуществляется в следующих формах: профилактика, диагностика, консультирование, коррекционная работа, развивающая работа, просвещение, экспертиза [14; 15; 16].

Наиболее эффективной формой психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений, в процессе которой возможно моделирование и проектирование психолого-педагогических условий и сред, способствующих максимальному раскрытию способностей и решению возрастно-личностных (в том числе особых) задач развития обучающихся, с нашей точки, является психолого-педагогическая экспертиза [19; 21]. С точки зрения авторов статьи, психолого-педагогическая экспертиза реализуется прежде всего в процессе психолого-педагогического анализа учебного взаимодействия, основанного на сотрудничестве педагога-психолога и учителя по созданию развивающих учебных ситуаций на уроке (развивающей среды урока) [11; 18]. Данная деятельность может осуществляться в процессе реализации программы психологического сопровождения учебной деятельности [20; 22; 23]. Содержанием данного сотрудничества является диалог педагога-психолога и учителя по поводу развивающего эффекта и потенциала урока / внеурочного мероприятия в целом и его отдельных элементов для развития личности конкретных обучающихся. При этом единственный критерий, на основе которого выносятся суждения – ответ на вопрос: «Является ли ребенок в процессе обучения субъектом деятельности» [17].

Психолого-педагогический анализ урочной и внеурочной деятельности проводится в традициях системно-деятельностного подхода, который подразумевает выделение следующих планов анализа:

- *мотивационного*, отвечающего на вопрос о том, ради чего происходит деятельность и развитие тех или иных процессов;
- *интенционально-целевого*, отвечающего на вопрос о том, на какие цели направлены действия;
- *операционально-технологического*, отвечающего на вопрос о том, каким способом, посредством каких операций (технологий) обеспечивается достижение целей и удовлетворение мотивов;
- *энергетического*, отвечающего на вопрос о том, за счет каких ресурсов осуществляются действия и реализуются технологии;
- *субъектного*, отвечающего на вопрос о том, кто реально заинтересован в преобразованиях и изменениях личности, деятельности как системы [3].

Функции педагога-психолога в процессе психолого-педагогического анализа урочной и внеурочной деятельности включают в себя:

- обеспечение формата профессионального диалога в ходе сотрудничества и удержание в ходе него методологической позиции, характерной для развивающего обучения;
- организацию условий для выявления профессиональных ресурсов учителя, разработку адресных рекомендаций, которые учитель может использовать в дальнейшем при проектировании учебных ситуаций

для конкретных обучающихся (с учетом их особенностей и потребностей);

- совместный с учителем анализ динамики формирования универсальных учебных действий (УУД) обучающихся во взаимосвязи с проектными решениями педагога [22].

Роль учителя в процессе психолого-педагогического анализа урочной и внеурочной деятельности заключается в самоанализе своей профессиональной деятельности с позиции методов, средств, технологий, способов профессиональных действий, предметного содержания, образовательных результатов обучающихся (прежде всего метапредметных и личностных).

На протяжении нескольких лет авторами статьи на базе образовательной организации ГБОУ «Школа-лицей № 1420» г. Москвы реализуется программа психолого-педагогического сопровождения, главным компонентом которой является сотрудничество педагога-психолога и учителей-предметников по вопросам проектирования и анализа развивающей среды учебного занятия. В образовательной организации регулярно проводится (1–2 раза в месяц) семинар-практикум, участниками которого являются учителя-предметники и специалисты психологической службы, решившие принять участие в семинаре добровольно или по рекомендации руководителей образовательной организации. Ведущим семинара является педагог-психолог, обладающий компетенциями в области педагогической психологии (педагогический психолог). В течение учебного года проводится около 15 семинаров. Программа семинара имеет три этапа: подготовительный, основной, рефлексивный [11]. На подготовительном этапе участники обсуждают и вырабатывают единое понимание термина «развивающая среда урока»; определяют основания и ключевые признаки развивающей среды урока, не зависящие непосредственно от предметного содержания, но которые можно наблюдать и фиксировать; определяют цель психолого-педагогического анализа развивающей среды урока, а также роль учителя и педагога-психолога в процессе данного анализа. Затем участники семинара выбирают технологию психолого-педагогического анализа урока, которая позволяет фиксировать показатели развивающей среды урока. В нашей практике мы используем технологию оценки учебной коммуникации на основе Схемы анализа урока (авторы Н. И. Поливанова, И. В. Ривина, И. М. Улановская) [18: 65–84]. Но участники семинара могут выбрать любую другую технологию / схему психолого-педагогического анализа урока, опубликованную в научной литературе, если считают её эффективной для анализа развивающей среды урока. Очень важно на подготовительном этапе, чтобы избранная технология была освоена всеми участниками семинара. Для этого необходимо отработать навыки её применения, например,

на практическом занятии во время психолого-педагогического анализа видео-уроков. Подготовительный этап в среднем включает в себя от двух до четырех семинаров-практикумов. После того, как выбранная в качестве основной для анализа развивающей среды урока технология освоена всеми участниками семинара, из числа участников семинара-практикума формируются экспертные группы (по 3–4 человека), в состав которых входят учителя-предметники и педагоги-психологи – участники семинара. Ведущий семинара-практикума – педагогический психолог – взаимодействует со всеми экспертными группами на протяжении основного этапа.

Во время основного этапа семинара-практикума экспертные группы осуществляют психолого-педагогический анализ развивающей среды уроков как на занятиях учителей-участников программы (при этом участники являются одновременно и экспертами и экспертируемыми), так и на занятиях других педагогов образовательной организации (при наличии согласия на посещение и анализ образовательной среды от педагогов, которые не являются в этом учебном году участниками семинара-практикума). Основное содержание деятельности участников семинара-практикума во время данного этапа: экспертная оценка образовательной среды посещённых уроков; выработка рекомендаций для педагогов по проектированию развивающей учебной среды конкретных обучающихся, классов, параллели, уровня образования; применение участниками семинара сформулированных в процессе группового обсуждения рекомендаций в своей профессиональной деятельности.

Заключительный этап семинара-практикума посвящен рефлексии опыта, приобретенного участниками в процессе сотрудничества. В этот период участники анализируют трудности, которые они испытывали в процессе совместного анализа и проектирования развивающей учебной среды, обсуждают оптимальные и эффективные способы преодоления возникающих трудностей, проводят анализ изменений своей профессиональной деятельности, ставят новые цели, актуальные для их профессионального развития. Таким образом, в процессе сотрудничества участники приобретают опыт анализа, самоанализа и проектирования развивающего учебного взаимодействия на основе рефлексии профессиональной деятельности.

С точки зрения авторов статьи, психолого-педагогический анализ урочной и внеурочной деятельности является эффективным способом определения и развития индивидуальных ресурсов педагога, в том числе профессиональной рефлексии учителя. Нам близка позиция ряда исследователей (И. А. Зимняя, А. К. Маркова и др.), которые отмечают, что психологический аспект анализа урока основывается на проективно-перцептивно-рефлексивных способностях учителя и реализуется посредством его аналитических, проектировочных, рефлексивных

умений, что служит основным инструментом профессионального саморазвития педагога [7; 12].

Развитие профессиональной рефлексии учителя – одно из важнейших условий, необходимых для организации образовательного процесса в логике развивающего обучения. Л. Н. Алексеева отмечает, что переход на преподавание в логике развивающего обучения прежде всего связан с изменениями требований к учителю: для того, чтобы обучить теоретическому мышлению, педагог сам должен его осуществлять, причем «здесь и сейчас», непосредственно в ситуации учебного взаимодействия. Для этого учитель должен быть способен к рефлексии деятельности. Вслед за Н. Г. Алексеевым, Л. Н. Алексеевой, Ю. В. Громыко, Г. П. Щедровицким и др., мы считаем, что рефлексия позволяет получать схемы деятельности, которые можно осмысливать в идеальном плане. Но чтобы это было возможным, необходимы технологические и знаково-символические средства организации рефлексивного выхода, позволяющие «видеть» деятельность со стороны [1; 2; 5; 24]. В логике развивающего обучения, способность к рефлексии должна быть представлена как в деятельности ученика, так и в деятельности учителя. Поэтому, на наш взгляд, при организации сотрудничества педагога-психолога и учителя по вопросам создания развивающих учебных ситуаций именно создание условий для овладения педагогом технологическими средствами рефлексии (прежде всего своих профессиональных действий, средств создания учебных ситуаций и способов включения в них обучающихся) – одна из ключевых задач педагога-психолога, которая находится непосредственно в «психологической плоскости» и не может быть решена без психолога [8; 9; 10]. Данный тезис находит подтверждение в научных работах Л. М. Митиной, посвященных проблемам профессионального развития педагога. Автор отмечает, что показателями освоения педагогом приемов анализа своей профессиональной деятельности являются его умения: оценивать, корректировать, прогнозировать свою деятельность; использовать схемы анализа профессиональной деятельности; видеть компоненты профессиональной деятельности во взаимосвязи, замечать рассогласование между ними; использовать в практике научные психолого-педагогические подходы и идеи, а также привычка анализировать собственную профессиональную деятельность. На основе этих умений у педагога развивается педагогическая рефлексия, как важное профессиональное качество. То есть, рефлексия как личностное качество является производной от рефлексии деятельности. При этом автор особо подчеркивает, что именно психолог может и должен помочь учителю в поиске путей, средств и способов наиболее полного раскрытия его потенциальных возможностей. В частности, организовать условия для обучения (самообучения) педагога приемам анализа своей профессиональной деятельности [13].

Таким образом, сотрудничество учителя и педагога-психолога в процессе психолого-педагогического анализа учебного взаимодействия является экспертной формой взаимодействия специалистов. В ходе данного сотрудничества реализуются партнерские взаимоотношения, позволяющие проектировать образовательную среду и способы реализации психолого-педагогических условий, необходимых для решения возрастно-личностных задач развития обучающихся разных возрастов, в том числе с особыми образовательными потребностями. Сотрудничество специалистов в процессе анализа учебного взаимодействия ведет к развитию педагогической рефлексии учителя, что является важным условием для организации развивающей среды урочной и внеурочной деятельности.

Список литературы

1. *Алексеев Н. Г.* Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. 2002, № 2. С. 92–115.
2. *Алексеева Л. Н.* Освоение принципа рефлексии в системе развивающего обучения // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». (URL: http://psyjournals.ru/files/33668/psyedu_ru_2010_4_Alekseeva.pdf 11.07.2017)
3. *Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А., Карабанова О. А., Салмина Н. Г.* Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования // Вопросы психологии, 2007, № 4. С. 16–23.
4. *Выготский Л. С.* Собр. Соч.: В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. С. 51.
5. *Громыко Ю. В.* Метод В. В. Давыдова / Учебная книга для управленцев и педагогов. М.: Пушкинский институт, 2003. 416 с. Серия: Мыследеятельностная педагогика.
6. *Дубровина И. В.* Выготский и современная детская практическая психология // Вестник практической психологии образования. 2016. № 2(47). С. 3–10.
7. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. М.: Логос, 2004. 384с.
8. *Кузнецова А. А.* Развитие педагогической рефлексии как условие реализации психолого-педагогических условий ФГОС // Гуманитарные науки в XXI веке Материалы научно-практической конференции (10.12.2013). М.: «Спутник+», 2013. С. 244–252.
9. *Кузнецова А. А.* Роль педагога-психолога в развитии профессиональной рефлексии учителя в условиях реализации ФГОС // Молодые ученые – столичному образованию. Материалы XII Городской научно-практической конференции с международным участием. М.: ГБОУ МГПУ, 2013. С. 50–51.

10. Кузнецова А. А. Сотрудничество школьного психолога и педагога как условие развития профессиональной рефлексии учителя основной школы (результаты опытно-экспериментального исследования) // Актуальные проблемы психологического знания. М.: Издательство: Московский психолого-социальный университет. 2016, № 4(41). С. 74–84.
11. Кузнецова А. А. Умняшова И. Б. Сотрудничество педагога-психолога и учителя по созданию развивающей среды на уроке // Школьный психолог. 2014. № 4. С. 43–47.
12. Маркова А. К. Психология труда учителя. М.: Просвещение. 1993. 192с.
13. Митина Л. М. Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы. М.: Учреждение Российской академии образования «Психологический институт», МГППУ, 2010. 386 с.
14. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 года № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». // Министерство образования и науки Российской Федерации. (URL: <http://минобрнауки.рф/документы/54313.07.2017>)
15. Приказ Минобрнауки России от 6 октября 2009 года № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» // Министерство образования и науки Российской Федерации (URL: <http://минобрнауки.рф/документы/54312.07.2017>)
16. Приказ Минобрнауки России от 6 октября 2009 года № 413 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» Министерство образования и науки Российской Федерации (URL: <http://минобрнауки.рф/документы/54312.07.2017>)
17. Репкин В. В. Развивающее обучение и учебная деятельность. Рига, 1992.
18. Технология оценки образовательной среды школы: учебно-метод. пособие для школьных психологов / под ред. В. В. Рубцова, И. М. Улановской. М.: Обнинск, 2000. 256 с.
19. Умняшова И. Б. Научные основания психолого-педагогической экспертизы в системе образования // Психология образования: научный альманах / отв.ред. Р. Е. Барабанов; Московский финансово-юридический университет МФЮА. М.: МФЮА, 2016. С. 123–132.
20. Умняшова И. Б. Психологическое сопровождение основной образовательной программы // Инновационный потенциал развития Службы практической психологии образования в системе образования. Сборник тезисов участников круглого стола 23 октября 2013 г. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. С. 8–12.
21. Умняшова И. Б. Психолого-педагогическая экспертиза в системе образования // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2016. № 3. (URL: <http://rem.esrae.ru/13-15611.07.2017>)

22. Умняшова И. Б., Кузнецова А. А. Психологическое сопровождение основной образовательной программы // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2016. № 4 (октябрь-декабрь). С. 113–122.

23. Умняшова И. Б., Кузнецова А. А., Ларина Н. С. Психологическое сопровождение основной образовательной программы: опыт проектирования ГБОУ Школа лицей № 1420 // Психология образования: апробация и внедрение профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (Москва, 14–15 апреля 2016). Материалы XII Всероссийской научно-практической конференции. М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2016. С. 153–156.

24. Щедровицкий Г. П. Рефлексия в деятельности: доклад на семинаре ММК. 1972 / Г. П. Щедровицкий // Вопросы методологии. 1994. № 3–4 // Г. П. Щедровицкий. Мышление. Понимание. Рефлексия. М., 2005 // Научный фонд им. Г. П. Щедровицкого. (URL: <http://www.fondgp.ru/lib/journals/vm/1994/3-4/v943shg1> 13.07.2017)

COOPERATION OF THE TEACHER AND EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST IN THE COURSE OF THE PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF EDUCATIONAL INTERACTION

I. B. UMNJASHOVA, A. A. KUZNETSOVA

In article the role and potential of professional interaction of the educational psychologist and teacher in the course of the joint analysis of a lesson and activity after lessons is discussed. The joint analysis of activity is one of types of psychology and pedagogical examination in an education system. Cooperation of the teacher and educational psychologist is carried out in the course of psychological maintenance of educational activity, promotes creation of psychology and pedagogical conditions of implementation of the federal state educational standard of the general education and development of a professional reflection of the teacher.

Key words: the psychology and pedagogical analysis of educational interaction, psychology and pedagogical examination in an education system, psychological maintenance of educational activity, a professional reflection of the teacher.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Умняшова Ирина Борисовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». E-mail: umnjashovaib@mgppu.ru

Кузнецова Анастасия Андреевна – методист отдела взаимодействия с образовательными организациями ГБУ ГППЦ ДО г. Москвы. E-mail: anastasya_and@mail.ru