



Этюды оптимизма: ценностные горизонты гуманистической педагогики

Ключевые слова: гуманистическая педагогика, гуманистика, культура достоинства.

Мы длинной вереницей идем за Синей птицей...

Морис Метерлинк

Вы не дожидетесь от меня ненависти...

*Антуан Лери, муж убитой
в зале «Батаклан» любимой женщины
и матери его сына.*

16 ноября 2015 г. Париж

В свое время в бессмертном произведении Михаила Афанасьевича Булгакова «Мастер и Маргарита» прозвучала жесткая фраза «Каждому воздастся по его Вере...».

В эпоху прагматизма в борьбе за власть над душой человека конкурируют различные идолы и идеалы...

Идеалы поклонения технологиям ради технологий, измерениям без целеполагания все более в почете и просчете.

Бездумный опережающий «эффективный» менеджери́зм теснит безнадежно отстающий контент, а унификация все более стремится оседлать разнообразие.

Социальный карьеризм и конформизм оказываются куда полезней и безопасней, чем инициатива и творчество критически мыслящего человека. Управленческие сценарии мобилизации вытесняют сценарии инновационного развития общества.

Муштра и контроль оказываются в большей цене, чем индивидуализация и развитие личности человека.

В ситуации подобных поединков просвещения с мракобесием на исторической сцене все более остро встают вопросы:

«ради чего?» мы с вами действуем в этом стремительно изменяющемся мире; «для чего?» вовлекаемся вместе с детьми в потоки образования.

И тут уместно напомнить поборникам простых решений рецептурного разума старую истину: тот, кто ищет ответы на вопрос «ради чего?», рано или поздно находит ответы на любые «как?», с помощью каких технологий и инструментов достичь желаемых целей.

Манифест, представленный далее в этом выпуске журнала «Образовательная политика» и символически озаглавленный «Гуманистическая педагогика: XXI век», – это гимн достоинству личности, прогрессивной эволюции человечества как восхождения к единству разнообразия в бросающей нашему разуму вызовы сложности и неопределенности современности.

Новы ли идеи гуманизма? На этот наивный вопрос можно было бы ответить высказыванием «Ничто не ново под луной». Но, увы, не все, что не ново под луною, достижимо. Не всякая сказка становится былью. Далеко не всегда та или

иная социальная утопия превращается в реальность.

В этом плане бесценен опыт итальянского гуманизма и «ремесла гуманистики» (вольный перевод с латинского – *studia humanitatis*) как мировоззренческого феномена и культурного движения XIV–XVI вв., приведшего во Флоренции к особой социальной кристаллизации слоя интеллигенции и породившего Ренессанс как гуманистический тип культуры Возрождения (см. об этом: Баткин, 1978; Гуманисты эпохи Возрождения..., 2015).

«Лучше быть многим, чем обладать многим», – говорили гуманисты, верящие в силу самостояния человека как залога его величия (А.С. Пушкин), в культуру достоинства, растящую личность. И они изобрели одно из самых трудных ремесел на Земле – ремесло гуманистики.

И пусть на Петрарку или Леонардо да Винчи скептики поглядывали как на утопистов, на историческом календаре человечества именно век гуманизма и достоинства стал именоваться Веком Ренессанса и Возрождения. Их идеи пробивались сквозь асфальт истории, какие бы потоки варварства ни затапливали различные цивилизации и судьбы отдельных личностей.

Подобные идеи развивал и основоположник Великой дидактики епископ Ян Амос Коменский, создавая трактат «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих» (см.: Трактаты о вечном мире, 1963).

На дереве гуманизма произрастают и такие мировоззренческие ценностные системы, как экзистенциализм, одним из символов которого является книга Виктора Франкла «Человек в поисках смысла»; персонализм, с особой силой прозвучавший в трактате Эмманюэля Мунье «Манифест персонализма»; этика культуры Альберта Швейцера, исцеляющего благоговением перед жизнью (1923); жизненная педагогика Януша Корчака, книга которого «Как любить ребенка» – на все времена. В наши же дни, как бы ни было тяжело, продолжают звучать голоса мастеров гуманистической педагогики Шалвы Амонашвили, создавшего серию произведений культурных героев гуманистики «Антология гуманной педагогики», и Евгения Ямбурга – автора книги «Школа на пути к свободе: Культурно-историческая педагогика» и составите-

ля цикла книг о мужестве быть личностью во времена насилия «Антология выстаивания и преображения. Век XX».

Вера в культуру достоинства, творящую индивидуальность человека вопреки террору, ненависти и ксенофобии, побудила нас, разных людей с разными стилями понимания жизни, пригласить читателей длинной вереницей отправиться на поиски ответа на вопрос: «ради чего» мы осмеливаемся быть учителями, отстаивающими право каждого на самостояние, *разномыслие* и *достоинство* в эпоху вечных перемен?

Хочу особо подчеркнуть, что гуманистическая педагогика – это именно ценностное мировоззренческое движение культуры, а не политическая доктрина. Ценностные системы несут смыслообразующую мотивацию цивилизации, находясь в иной, куда более долговечной, системе координат, чем партии и политические доктрины, будь то партии республиканцев или демократов, либералов или консерваторов. Партии приходят и уходят, а ценностные мировоззренческие системы, преодолевая самые различные метаморфозы, пронизывают разные эпохи. Одни из них несут варварство, насилие, мракобесие, рабство духа, фанатизм и ненависть, другие – гуманизм, достоинство и веру в самостояние человека.

Потрясающим документом нашей драматической эпохи, являющимся ответом на вызовы варварства и терроризма, стало для меня появившееся 16 ноября 2015 г. обращение к террористам журналиста Антуана Лери – супруга убитой в Париже молодой женщины. Оно начинается со слов «Вы не дождетесь от меня ненависти». Привожу его полностью:

«Вы не дождетесь от меня ненависти.

В пятницу вечером вы украли жизнь у, без преувеличения, любви всей моей жизни. У матери моего сына. Но нет, вы не увидите моей ненависти.

Я не знаю, кто вы, – и не хочу знать. Вы – мертвые души. Если Бог, ради которого вы слепо убиваете других, сделал всех нас по своему образу и подобию, то каждая пуля, пронзившая тело моей жены, должна была стать раной в его сердце.

Нет, я не подарю вам своей ненависти. Вы ведь только ее и ищете. Но ответить ненавистью на ваш гнев – значит стать такими же, как и вы. Вы хотите, чтобы я боялся, смотрел на своих сограждан с

осторожностью, жертвовал свободой ради безопасности. Но вы проиграли.

Я видел ее сегодня утром. Наконец-то – после долгих ночей и дней ожидания. Она была такой же красивой, как и тогда, когда ушла в пятницу вечером из дома. И такой же красивой, как и тогда, когда я влюбился в нее, – а это случилось более 12 лет назад.

Конечно, я опустошен горем. Это ваша маленькая победа. Но не ликуйте слишком долго. Я знаю, что она будет со мной каждый день. А потом мы встретимся в раю свободных душ, куда вы никогда не получите доступ.

Нас всего двое – я и мой сын, но мы сильнее всех армий мира. У меня нет больше времени на вас, скоро проснется Мельвиль. Ему всего 17 месяцев, сейчас он будет есть, как каждый день, а потом мы будем играть, как каждый день. Всю жизнь этот мальчик, к вашему несчастью, будет счастливым и свободным. Так что нет, его ненависти вы тоже не увидите».

...Выбор между педагогикой ненависти и гуманистической педагогикой достоинства каждый день, каждый год, каждый век совершается Каждым из Нас, вне Нас и внутри Нас.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баткин Л.М. Итальянские гуманисты: стиль жизни и стиль мышления. М.: Наука, 1978.
2. Гуманисты эпохи Возрождения о формировании личности (XIV–XVI вв.) / Сост. Н. Ревякина, О. Кудрявцев. М.: Центр гуманитарных инициатив, 2015.
3. Корчак Я. Как любить ребенка / Пер. с польского. М.: Книга, 1980. (См. также: URL: <http://lib.ru/KIDS/KORCHAK/rebenok.txt>).
4. Мунье Э. Манифест персонализма / Пер. с фр. М.: Республика, 1999.
5. Трактаты о вечном мире: Сб. / Сост. И.С. Андреева, А.В. Гульга. М.: Изд-во социально-экономической литературы, 1963. (См. также: URL: http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/Tschechien/XVII/1640-1660/Jan_Amos_Komen/text1.htm).
6. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сб. / Пер. с англ. и нем.; под общ. ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990.
7. Швейцер А. Культура и этика. М.: Прогресс, 1973.
8. Ямбург Е.А. Школа на пути к свободе: Культурно-историческая педагогика. М.: Пер Сэ, 2000.

Новая школа: программа строительства

Аннотация. Данный текст представляет собой доклад министра образования и науки РФ, прозвучавший 10 ноября 2015 г. на селекторном совещании о программе «Содействие созданию в субъектах Российской Федерации новых мест в общеобразовательных организациях» на 2016–2025 гг.¹, проведенном председателем Правительства РФ Д.А. Медведевым. В докладе обсуждались программа ликвидации сменного обучения, вопросы создания мест для учащихся в первую смену, строительства новых школьных зданий.

Ключевые слова: новые образовательные стандарты, создание мест для учащихся в первую смену, программа ликвидации сменного обучения, новые проекты школьных зданий.

Задача новых образовательных стандартов – не только дать ребенку знания, но и обеспечить формирование современной личности, воспитать достойного гражданина нашей страны. Все без исключения специалисты в сфере образования, ученые сходятся в том, что реализация этой задачи возможна только через совмещение урочной и внеурочной деятельности, фактически через работу школы в режиме полного дня. Это, конечно, невозможно в условиях второй, тем более третьей смены. Именно поэтому была утверждена программа правительства по содействию созданию в субъектах Российской Федерации новых мест в общеобразовательных организациях на десятилетний период.

Реализация программы планируется в два этапа. На первом этапе (к 2020 г.) предполагается перевести I–IV классы, т.е. начальную школу, и X–XI классы на обучение в одну смену, естественно, при удержании существующего

односменного режима обучения. На втором этапе (к 2025 г.) обучение в одну смену будет введено и для всех обучающихся V–IX классов. При этом 100% школьников из зданий школ с износом более 50% и выше будет переведено в новые школы.

Задача эта очень масштабная с учетом положительной демографической динамики, ежегодного увеличения числа школьников, с учетом того, что значительное количество школьных зданий, которые сегодня используются, было построено в середине прошлого века и сегодня ресурс многих из них близок к исчерпанию.

Мы предлагаем в 2016–2017 гг. в качестве первого шага за счет средств федерального бюджета в каждом регионе построить одну крупную школу мощностью от тысячи и более обучающихся. Архитектурное и содержательное решения этой школы будут соответствовать самым передовым педагогическим технологиям и, естественно, всем требованиям государственных образовательных стандартов.

¹ См. стенограмму селекторного совещания о программе строительства школ: URL: <http://government.ru/news/20476/#sel=>



об авторе



*Д.В. Ливанов,
министр
образования
и науки РФ,
доктор физи-
ко-математи-
ческих наук,
профессор*

Эта школа будет оснащена современным учебным оборудованием и будет задавать, таким образом, для региона модель современного образования – образования XXI в.

Мы также считаем важным, чтобы новая школа сразу формировалась как часть уже существующей успешной образовательной организации, одной из лучших в регионе, например, в качестве структурного подразделения. Это не только позволит решить задачу ликвидации двухсменного обучения, но и существенно увеличит число школьников, обучающихся в самых лучших школах.

Естественно, программа предполагает и софинансирование со стороны регионов. Мы предлагаем регионам в соответствии с уже разработанными в каждом регионе программами ликвидации сменного обучения направить средства на создание мест для учащихся в первую смену за счет других форм – не нового строительства, а пристроев, реконструкции, ремонта школ, возвращения в систему ранее переданных зданий (а таких зданий довольно много, по нашим оценкам), развития сетевого взаимодействия, в том числе с использованием ресурсов вузов, учреждений культуры, спорта и т.д. Все эти ресурсы необходимо использовать максимально эффективно, они есть.

Мы вместе с регионами в течение 2015 г. разработали (и в каждом регионе они приняты) региональные программы, нацеленные на решение задачи создания новых мест в школах в соответствии с прогнозируемой, текущей потребностью, состоянием фонда школьных зданий, естественно, с учетом миграционных потоков. Мы сейчас видим задачу унификации этих программ: естественно, они должны быть приведены в соответствие с принятой правительством программой. Мы в течение ноября разошлем в регионы предложения по доработке программ, до конца года с каждым регионом эти программы доработаем и утвердим.

В 2016 г. строительство будет осуществляться с использованием проектов зданий из реестра типовой проектной документации Минстроя России.

Сейчас идет активная работа по расширению реестра. Мы считаем, что к концу года в него будет входить около 60 школьных проектов мощностью от 1 тыс. до 1,5 тыс. мест.

Очень важно, чтобы все регионы, у которых есть уже опыт успешного строительства современных школьных зданий, сейчас активно включились в эту работу. И конечно, уже сейчас нужно начинать работу по землеотводу, поиску площадок для новых школьных зданий, подготовке земельных участков.

С учетом перспективы реализации программы в 2017 г. и последующих годах мы вместе с Минстроем сформировали современные функциональные требования к зданиям и помещениям школ. Эти требования прошли общественное обсуждение. Они учитывают и лучший мировой опыт, и наши строительные традиции. На основе этих требований разработаны сейчас архитектурные решения к абсолютно новым проектам школьных зданий, которые будут сформированы по модульному многофункциональному принципу. Это обеспечит максимально эффективное использование ресурсов.

Естественно, эти проекты будут полностью адаптированы к разным климатическим зонам, сейсмическим условиям, которые крайне многообразны в нашей стране, а также будут учитывать региональные возможности по производству строительных материалов, чтобы максимально оптимизировать расходы на их доставку.

В 2016 г. – естественно, и дальше – мы готовы в пилотном режиме с теми регионами, которые уже к этому готовы, осуществить проектирование на конкретных земельных участках этих новейших школьных зданий по эталонным модульным типовым проектам, с последующим распространением этого опыта на всю территорию Российской Федерации. Предлагаем регионам активно в эту работу включиться, но она, разумеется, требует и снятия избыточных ограничений по некоторым строительным и санитарным правилам и требованиям. Эту работу мы сейчас тоже ведем вместе с Роспотребнадзором, Минстроем и МЧС, надеемся к концу года ее завершить.

Образы достойного будущего как фактор позитивной социализации детей и подростков: идея гуманизма

Аннотация. Рубеж XX–XXI вв. стал временем осознания значимости роли культуры в социальной, политической, экономической, образовательной жизни. В постнеклассической эпистемологии на передний план анализа вышли культурные факторы и постматериалистические ценности, связанные с самоосуществлением человека. Данная статья продолжает серию публикаций о феномене культуры в качестве многоликой и разноуровневой реальности, о неочевидной, но приоритетной значимости идеи культуры и культурно-психологического анализа в образовательной политике, о роли культурных образцов и образов достойного будущего в позитивной социализации современных детей и подростков. В фокусе внимания данной статьи – идея гуманизма и ее роль в становлении идентичности современного человека.

Ключевые слова: методология, культурно-аналитический подход, постматериалистические ценности, идея культуры, социокультурная модернизация образования, дегуманизация и гуманизм.

В предыдущих статьях цикла, посвященного позитивной социализации современных детей и подростков (Гусельцева, 2015а, 2015б), обсуждались роль факторов культуры, актуальность и значимость дифференциации реального и идеального культурно-психологического времени развития цивилизации. С позиции культурно-аналитического подхода была показана необходимость различать идеальное представление о состоянии общества и реальное культурно-психологическое время, в котором оно живет. Согласно нашим конструкциям, Россия не пережила внутренних культурно-психологических этапов Возрождения, Реформации и Просвещения, которые органично пройдены европейскими странами на пути модернизации, а именно: при переходе от феодализма сначала к абсолютизму (централизованному и национальному государст-

ву), а затем к современному (правовому и демократическому) обществу.

Следует отметить, что подобные идеи в наши дни широко представлены в публицистическом дискурсе, что свидетельствует о рефлексии интеллектуалами обозначенной проблематики. Так, показательны в этом отношении рассуждения Л.А. Радзиховского, обсуждающего текущую культурно-психологическую реальность в семантиках «квазисредневековья», постмодернистской «пародии на цивилизацию XIX века» (URL: <http://echo.msk.ru/programs/personalno/1600428-echo/>). «Россия живет в самодержавном времени», в состоянии не столько индустриальной, сколько сырьевой экономики. «Самодержавие, православие, народность, сырьевая грубая экономика, политика аннексии и территориальных захватов, пренебрежение к мягкой силе и установка на грубую силу. <...> Полный крах эта политика потерпела... уже в конце XX в. ...Многие страны (одни на уровне



об авторе



М.С. Гусельцева, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО, ведущий научный сотрудник ФИРО, кандидат психологических наук

технологий, другие на уровне технологий и социальных отношений, третьи на уровне технологий, социальных отношений и социальной психологии) переехали из XIX-го и XX-го века в XXI-й век. <...> Россия в XXI в. ведет себя в стиле века XIX-го – начала XX-го. <...>. Поэтому вся политика России... – это политика Дон Кихота, который штурмует ветряные мельницы, например, совершает территориальные захваты, искренно считая, что перед ним действительно гигантский великан, и воюет с НАТО, с угрозой натовской сухопутной агрессии, с угрозой нападения на Россию и т.д. ...Сервантес не случайно написал “Дон Кихота” в момент, когда начался крах и обвал великой испанской цивилизации, великой испанской империи. Он... описывал государство, людей и системы, которые едут назад, живут в глюковом иллюзорном мире. Вот Россия в нем и живет» (Там же). Еще раз обратим внимание на значимость нелюбимого и критического дискурса интеллектуалов, ибо шанс цивилизационного развития страны заключается в ее социокультурной модернизации прежде всего через систему образования (Асмолов, 2008), а наиболее продуктивной стратегией управленцев здесь является *умение воспринимать плохие новости*, политика открытости, честности и прямоты (подробнее о последнем см.: Бальдони, 2014).

Как в индивидуальном выстраивании успешной жизни, так и в социальной эволюции важную роль играет принцип обратной связи, позволяющий откорректировать неизбежно возникающие неадекватности поведения. По этой причине открытые системы более устойчивы в своем развитии, нежели закрытые. Важную роль в модернизации социокультурной системы играют так называемые неадаптивные элементы – критически настроенные интеллектуалы, меньшинства, маргиналы, инакомыслящие. Они не только тренируют систему на толерантность к разнообразию (именно последнее обеспечивает стабильное развитие сложных систем), но и нередко находят оригинальные стратегии

преодоления системных кризисов (подробнее на эту тему см.: Асмолов, 2007, с. 102–116; Асмолов, Гусельцева, 2008).

Осмысление интеллектуалами культурно-психологических факторов развития общества играет в процессах модернизации и стратегического планирования образования столь важную роль потому, что образы достойного будущего, обозначенный разрыв между идеалами и реальностью позволяют как подрастающему поколению, так и управленцам, т.е. людям, принимающим решения, формировать картину мира, отвечающую вызовам нового века.

Современная же социокультурная ситуация, сложившаяся в российском обществе к первому десятилетию XXI в., отличается рисками неизжитых и неосмысленных культурных травм, отсутствием общественного согласия (по сути – не прекращающейся на протяжении всего XX в. холодной гражданской войной), трендом в архаику как защитным механизмом при столкновении нестабильной социальной системы с повышенной сложностью информационного общества. Все это требует как полномасштабного трансдисциплинарного анализа, так и опережающих конструктивных усилий со стороны системы образования, где творится будущее страны.

Культурно-аналитический подход в этом плане – одна из методологических стратегий, предназначенных для работы со сложными современными реальностями, позволяющая, прежде всего, дифференцировать и интегрировать культурно-психологические аспекты развития последних. Продуктивность культурно-аналитического подхода в качестве постнеклассической методологии обусловлена тем, что он содержит инструментарий, освобождающий сознание из плена социальных мифов и стереотипов, позволяя заглянуть по ту сторону реальности. Культурно-аналитический подход опирается на находки постструктурализма, связанные с защитой сознания от власти идеологии; использует аналитические методы М. Фуко, вскрывшего подоплеку неочевид-

ных властных отношений в обществе (например, роль власти в производстве знания) и показавшего культурно-историческую относительность тех интеллектуальных конструкций, которые видятся современникам незыблемыми; приемы деконструкции Ж. Деррида и реконтекстуализации Р. Рорти; аналитические стратегии изучения повседневности М. Серто (см.: Гусельцева, 2013). Таким образом, культурно-аналитический подход разграничивает представление о реальности и роль в его производстве устаревших методологических оптик, навязываемых как официальной идеологией, так и традицией сложившихся дискурсов.

Подобного рода стереотипом является привычка находить утверждение там, где следовало бы поставить вопрос: например, пережила ли Россия эпоху Просвещения? Как было показано в нашей предыдущей статье (Гусельцева, 2015б), в качестве культурно-психологического и психотехнического этапа цивилизационного развития эпоха Просвещения предполагает определенную трансформацию массового сознания и становление социокультурной и гражданской идентичности, идеальной моделью которой в наши дни выступает европейская культура¹. Иными словами, с эпохи Просвещения берет отсчет культурно-психологическая зрелость человечества (И. Кант). «В качестве основного достоинства Запада всегда признавалась осуществленная им индивидуализация – формирование свободного, автономного и ответственного индивида» (Федотова, 2005а, с. 3). **Таким образом, культурно-исторический продукт эпохи Просвещения представляет собой комплексное образование: возникновение гражданского общества и формирование системы гуманистических ценностей (в ходе достижения разумного компромисса по завершении гражданских войн, в основе которых, в свою очередь, лежал конфликт разных жизненных стратегий и обра-**

зов государственного устройства); появление правового государства; самоорганизация общества; социализация гражданской идентичности; развитие таких культурно-психологических качеств, как антиномия (баланс) персональной свободы и ответственности, автономии и взаимопомощи, развитые правосознание и солидарность, что создавало в дальнейшем институциональные условия поддержки постматериальных ценностей и налаживания общественного контроля над соблюдением прав отдельной личности.

Для более глубокого освещения этих вопросов далее мы обратимся к европейским моделям социокультурной модернизации, выделяя в культурно-психологическом (и психотехническом) плане такие составляющие, как идеи гуманизма, свободы, права, развитие социальной и гражданской ответственности. Сутью европейского Просвещения, сутью эпохи модерна **было воспитание в человеке достоинства, нравственных идеалов и принципов**, того социального поведения, которое политолог С.А. Белковский в наши дни удачно охарактеризовал как «банальность добра». Это и есть тот фундамент, на котором прочно и устойчиво зиждется современное европейское общество.

Отвечая же на закономерный вопрос: почему европейская цивилизация, несмотря на присущие ее пубертату риски и опасности, кризисы и недостатки, такие как религиозные войны, лихорадки тоталитаризма, эпидемии массового безумия, до сих пор является идеальной моделью цивилизационного развития?² – отметим, что в современном мире это единственная система, сознательно культивирующая механизмы эффективного саморазвития (принцип разделения властей; свободы совести, слова, собраний; независимость судов; децентрализованные средства массовой информации; приоритет прав человека и основы его защиты от бездушной ма-

¹ Подчеркнем, что модернизация в современном интеллектуальном дискурсе отнюдь не означает вестернизации, однако европейская культура пережила эти процессы раньше иных стран и в этом смысле остается образцом цивилизационного развития (Межуев, 2012; Прохорова, 2014; Фурман, 2010).

шины государства; демократия как поддержка прав меньшинства, система базовых общечеловеческих ценностей и т.д.), находящая способы преодоления встающих на пути развития проблем и олицетворяющая неуклонное движение человечества к гуманизму, свободе и ответственности, становлению планетарного сознания³.

ГУМАНИЗМ КАК ПРИНЦИП ЦИВИЛИЗАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ. ИДЕАЛЬНЫЕ ТИПЫ КУЛЬТУРЫ. ИДЕЯ И ИДЕАЛ ДОСТОИНСТВА ЧЕЛОВЕКА

На протяжении своей истории в движении от варварства к цивилизации человечество осваивало идеи гуманизма, веротерпимости и толерантности, ценности индивидуальности личности, ее автономии и достоинства как факторы эволюции. Гуманизм – «мировоззрение, которое провозглашает ценность человека, его право на счастье, развитие и проявление своих положительных способностей, на свободное и ответственное участие в жизни мира и общества» (Кувакин, 2006).

Первое рождение гуманизма происходило в античную эпоху, в антропологический период развития древнегреческой философии в Афинах V–IV вв. до н. э.); второе рождение совершалось в эпоху Возрождения. Рефлексия же социальных аспектов гуманизма пришлась на века Просвещения. Важные теоретические вехи в разработке принципов гуманизма отражены в творческом наследии И. Гердера и В. Гумбольдта. «Гуманизм – это коллективное мировоззрение и культурно-историческая традиция, зародившаяся в древнегреческой цивилизации, развивавшаяся в последующие века и сохранившаяся в современной культуре

как ее общечеловеческая основа» (Там же). В современном мире гуманизм служит цивилизационной предпосылкой персональных и общекультурных коммуникаций.

На основании принципов гуманизма палитра человеческих обществ может быть распределена между двумя воображаемыми полюсами, обозначенными как *тоталитарные* и *гуманистические* типы культур.

Во вводной статье данного цикла (Гусельцева, 2015а) культура была представлена в качестве сложной многомерной реальности, в которой мы выделили разные уровни анализа: *культура-ноосфера* (общечеловеческая культура в целом с позиции макроанализа), *культуры-этнотипы* (национальные культуры), *культуры-миры* (разнообразные конфигурации культуры с позиции микроанализа), *культуры-психотехники* (цивилизационные этапы развития культуры с позиции изучения ментальности). В плане генетического анализа культура-ноосфера дифференцируется на локальные культурные миры, которые на протяжении всеобщей истории человечества рождаются, достигают расцвета, исчезают либо модернизируются, переходя в качественно иное состояние. Каждая из локальных культур представляет самобытную индивидуальность, сочетая общецивилизационные тенденции развития и исторически «особый путь», нередко «жизненный сценарий» (что в наши дни метафорически называют «генетическим кодом культуры»). Общие закономерности развития и типология локальных культур систематизированы в культурно-аналитическом подходе посредством ряда идеальных моделей – динамическая, феноменологическая, типологическая, структурная (Гусельцева, 2007).

² «Украинцы, сирийцы, ливийцы хотя в Европу. Они хотят в мир, где достигнута максимальная свобода человека и, насколько возможно, защищены его права» (Олег Дорман, URL: <https://www.facebook.com/odorman/posts/10204815826340289?fref=if&pnref=story>).

³ Конструкт «планетарное сознание», характеризующий идентичность человека в качестве жителя Земли, введен в оборот французским ученым Э. Мореном. В данном конструкте соединился гуманитарный, экологический, цивилизационный пафос его учения: так, Э. Морен настаивает на необходимости новых цивилизационных отношений между людьми и нациями (*civiliser les relations humaines*). Из развиваемой им методологии – эпистемологии сложного – выводятся и этические принципы солидарности; сложное мышление предполагает космополитизм как ценность. Сложное мышление – это сопротивление цивилизации наступлению варварства (подробнее см.: Морен, 2012). Ср.: «Только цивилизация, делающая своим приоритетом культуру, решит задачу человеческого единения в планетарном масштабе» (Межуев 2012, с. 351).

Итак, культуры, отнесенные к воображаемым полюсам, представлены нами как тоталитарные и гуманистические идеальные модели. Культуры «полезности» и «страха», с одной стороны, «достоинства» и «совести» – с другой, являются типологическими разновидностями тоталитарных и гуманистических культур соответственно. Между выделенными полюсами в динамическом плане предполагаются переходные этапы – культуры-психотехники, которые получили в нашей модели названия культур «падения», «покаяния» и «воскрешения» (Там же).

В схематической характеристике тоталитарным культурам присущи централизация и иерархическая организация общества; практики принуждения и насилия; пренебрежение к человеческому достоинству, правам и свободам личности; избыточная регламентация общественной и частной жизни. Тоталитарные общества, как правило, люмпенизированы и нравственно разложены; уровни культуры и образованности населения в них низки. Парадоксальным образом, несмотря на декларации коллективизма и призывы к монолитности, это предельно атомизированные общества. «Культура, ориентированная на полезность, прежде всего, стремится к равновесию, к самосохранению. В такого рода культурах сокращается время, отводимое на детство, а старость не обладает ценностью» (Асмолов, 2007, с. 346). К социально-психологическим феноменам таких культур относятся психофашизм⁴, массовые психозы, «театр абсурда», «охота на ведьм» и т.п.

Гуманистические культуры, напротив, делают приоритетом ценности развития, свободы, индивидуальности, творчества; в них на системном уровне работают институты социальной защиты, культивируется уважение к достоинству, частной жизни и правам граждан; общепризнан приоритет личности пе-

ред государством; распространены поведенческие образцы милосердия, бескорыстия (пресловутая «банальность добра»); исторически поддерживаются благоприятные условия повседневной жизни человека. Одной из ведущих ценностей культур, ориентированных на достоинство, является «ценность личности, независимо от того, можно что-либо получить от этой личности ... или нет. В таких культурах дети, старики и инвалиды священны. Они находятся под охраной общественного милосердия» (Там же). В конституциях демократических обществ закреплены права граждан на стремление к счастью, развитие, свободу.

Феноменология гуманистической культуры представлена в известном, но не утратившем актуальности труде П.А. Кропоткина «Взаимопомощь как фактор эволюции» (Кропоткин, 1907; см. также: Кропоткин, 1922), где исследуются факты нестяжательства, милосердия, заботы, взаимовыручки в различных обществах от варварства до наших дней. В данной работе показано, что лучшие человеческие качества проявляются при децентрализованных формах жизни (самоуправлении). «Периоды, когда нравы и обычаи, имевшие целью взаимную помощь, достигали своего высшего развития, всегда были периодами величайшего прогресса в области искусств, промышленности и науки, – заключает свой труд автор. – Именно сочетание взаимной помощи, ... с широким почином, предоставленным личности в группе в силу федеративного начала... дало человечеству два величайших периода – период городов древней Греции и период средневековых городов; тогда как разрушение учреждений и нравов взаимной помощи, совершавшееся в течение последовавших государственных периодов истории, соответствовало в обоих случаях временам быстрого упадка» (Кропоткин, 1907, с. 287). Гуманистическое

⁴ Психофашизм – манипуляции массовым сознанием посредством специальных психотехнических практик в тоталитарном государстве (подробнее см.: Адорно, 2001; Арндт, 1996, 2003, 2008; Зимбардо, 2013; Фромм, 1989). Исследование тоталитаризма представлено также в философских и художественных произведениях, таких как «Роза Мира» Д. Андреева, «Москва 2042» В. Войновича, «Мы» Е. Замятина, «1984» Дж. Оруэлла и др.

общество рисует психолог Э. Фромм (1989) в главе «Новый человек и новое общество».

В контексте развития гуманистической культуры поддержку также получают идеи толерантности и достоинства. В методологическом плане важную роль здесь играет понятие когнитивной сложности, объясняющее проблемы взаимопонимания и переводимости опыта культур, находящихся на разных стадиях цивилизационного развития. Так, сложные культуры способны постигать и адекватно интерпретировать картину мира примитивных сообществ, тогда как культуры, не достигшие определенного уровня когнитивной сложности и рефлексивности, отказываются не только принимать, но и признавать устройство мира, отличающееся от их собственного. Также в персональном плане развития человек, игнорирующий ценности гуманизма, свободы, права в строительстве собственной жизни, не способен предположить жизнеутверждающего смысла этих ценностей и в поступках других людей. Иными словами, находящемуся на доконвенциональном уровне нравственного развития человеку сложно вообразить картину мира постконвенционального уровня нравственного развития⁵, где гуманизм, порядочность, взаимопомощь, солидарность и честность практикуются в повседневности не с целью избежать наказания или достичь выгоды, а исключительно на основании внутренних жизненных принципов, самоуважения и человеческого достоинства.

ЦИВИЛИЗАЦИОННЫЙ ВЫБОР И СТАДИИ МОРАЛЬНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

Согласно концепции американского психолога Лоуренса Кольберга (1927–1987), в персоногенезе могут быть выделены три уровня и шесть стадий морально-нравственного развития (табл.).

На *первой стадии доконвенционального уровня* морально-нравственного развития ведущую роль в социализации играет внешний контроль. «Дети считают моральные нормы неизменными установлениями или правилами, созданными авторитетами» (Анцыферова, 2004, с. 263). Однако поведение подчиняется нормам до тех пор, пока субъект находится в поле зрения воспитателя. На *второй стадии доконвенционального уровня* морально-нравственного развития поведение начинает выстраиваться на основе способности к оценке последствий тех или иных поступков. Ведущими мотиваторами следования нормам являются поощрения и получение социального одобрения.

На *третьей стадии конвенционального уровня* морально-нравственного развития мотиватором социально желательного поведения становится поддержка референтной группы. Человеком движут опора на групповые моральные авторитеты и стремление к позитивной оценке со стороны окружающих. На *четвертой стадии конвенционального уровня* морально-нравственного развития происходит усвоение и осмысление системы ценностей, принятых в конкретной социокультурной среде. Поступки и убеждения других людей человек интерпретирует и оценивает в соотношении с той системой ценностей, которая доминирует в его собственной культуре, но это этика так называемого большинства (где в картине мира представлены позитивно окрашенные «свои» и негативно окрашенные или настороженно воспринимаемые «чужие»). Ведущим мотиватором нормативного поведения здесь становится поддержка социального порядка. Нам же важно отметить еще одну особенность данной стадии – приоритет общества (государства) над личностью. «Сама общественная система рассматривается как более приоритетная, чем права ее индивидуальных членов» (Там же).

⁵ Иллюстративные примеры нетрудно обнаружить, анализируя блогосферу. Например, открытое письмо К. Зарубина «Евгению Гришковцу, европейцу» демонстрирует ситуацию, где автору представляется прозрачной мотивация поступков Е. Гришковца, тогда как последнему, по-видимому, действительно трудно постичь искренние мотивы обычного европейца. «Вы правда не способны представить себе, что люди, выросшие в современной разноликости Европе, искренне хотят помочь беженцам?» (Зарубин, 2015).

Таблица. Уровни и стадии морально-нравственного развития по мотивам концепции Л. Кольберга

Уровни и стадии	Интернализация морально-нравственных принципов	Особенности и факторы социализации
Доконвенциональный уровень. Стадия 1	Этика реактивного послушания: необходимость подчиняться требованиям во избежание наказаний	Практики внешнего контроля и наказаний («кнут»)
Доконвенциональный уровень. Стадия 2	Этика наивного (инструментального) гедонизма: необходимость подчиняться правилам ради личной выгоды и поощрений	Практики внешнего контроля и поощрений социально желательного поведения («пряник»)
Конвенциональный уровень. Стадия 3	Этика опоры на авторитеты: необходимость подчиняться правилам во избежание осуждения окружающих людей, ради социального одобрения и хороших межличностных отношений	Практики социального конформизма («власть авторитета»). Формирование «культуры стыда»
Конвенциональный уровень. Стадия 4	Этика следования предписаниям власти и законам: необходимость подчиняться правилам во избежание репрессий со стороны носителей власти и чувства вины за неблагоприятный поступок	Практики социального конформизма («авторитет власти»). Формирование «культуры вины»
Постконвенциональный уровень. Стадия 5	Этика инструментальных моральных принципов и убеждений: необходимость соблюдать законы ради достижения общего блага	Практики общественного договора, поддержки прав личности и демократически принимаемых законов
Постконвенциональный уровень. Стадия 6	Этика свободы совести: самоценность следования универсальным моральным принципам	Практики создания индивидуального стиля морально-нравственного поведения

Пятая стадия постконвенционального уровня морально-нравственного развития характеризуется достижением субъектом социально-психологической зрелости. На этой стадии человек способен оперировать универсальными принципами справедливости. «Приоритетными выступают индивидуальные права, которые общество должно максимально поддерживать. Члены социума критически рассматривают общество и высказывают убеждение в необходимости изменить несправедливые законы. Жизнь человека считается наивысшей ценностью» (Там же, с. 264).

На шестой стадии постконвенционального уровня морально-нравственного развития и формируется уже упомянутая нами «планетарная идентичность». Человек способен интерпретировать и оценивать развитие своего общества в системе ценностей человечества в целом. Здесь же формируются такие важные культурно-психологические качества, как толерантность, уважение к человеческому достоинству, планетарная солидарность и поддержка разно-

бразия. «Каждое общество должно быть открыто всем наивысшим достижениям различных социальных систем, прежде всего в сфере нравственного» (Там же). Важную роль на этой стадии играют общечеловеческие ценности и универсальные принципы. Здесь формируется не только критическое отношение к существующим нормам и правилам, понимание их относительности и ситуативности применения, но и индивидуальный стиль нравственного поведения, отрефлексированная гражданская позиция. «Люди, стоящие на шестой стадии, не только поддерживали бы проявления гражданского неповиновения, в случае несправедливых акций, но и сами приняли бы в них участие» (Там же).

Достижениями теоретической модели Л. Кольберга является то, что он показал непрерывность нравственного развития человека на протяжении всей его жизни, а также взаимосвязь нравственного и когнитивного развития. Данная концепция строилась на основе лонгитюдных исследований и уже в 1960-е гг. нашла применение в педагогической практике.

Ее теоретическими предпосылками служили труды И. Канта и работы Ж. Пиаже, который также связывал уровни морально-нравственного развития с общим интеллектуальным состоянием человека (способностью к децентрации, формированием логических и рациональных суждений). В экспериментальном плане Л. Кольбергом были разработаны способы выявления и диагностики стадий морально-нравственного развития – метод моральных дилемм. К сожалению, на русский язык труды Л. Кольберга и его коллег практически не переводились (подробнее об этой концепции см.: Анцыферова, 2004; Атkinson и др., 2007; Крайг, Бокум, 2005; Kohlberg, 1984).

Интерпретируя же теоретические представления Л. Кольберга с позиции культурно-аналитического подхода, мы обретаем возможность смены исследовательской оптики с персоногенеза (анализа жизненного пути человека) на культурогенез (социокультурную эволюцию человечества) и рассмотреть данные идеи уже в культурно-психологическом ракурсе.

Согласно нашей конструкции, в традиционных (архаичных) и тоталитарных обществах доминируют стадии доконвенционального и конвенционального морально-нравственного развития, что выражается во внешней регуляции социально желательного поведения посредством системы запретов, наказаний и поощрений (пресловутые «сакральность власти» и «культ начальника»). **Векторы же цивилизационного развития простираются от приоритета и ценности государства (социальной системы) к приоритету ценности личности (поддержке индивидуальности и разнообразия).**

Аналогичным образом стадии морально-нравственного развития мы можем обнаружить и в сфере политики, где лидеры коррумпированных стран (доконвенциональный и начальный конвенциональный уровни цивилизационного развития) попросту не способны представить повседневную жизнь, где функционирует правовая культура и

развитое гражданское общество задает рамки принятия тех или иных социально значимых решений (постконвенциональный уровень цивилизационного развития). Например, в современной Швейцарии практически все вопросы решаются на муниципальном уровне посредством референдума. Отметим также, что мотивационный анализ в парадигме полезности (расчеты и выгоды) и в парадигме достоинства (опора на ценности) дает принципиально разные картины и трактовки событий, тогда как когнитивная сложность предполагает способности оперировать разными планами анализа.

Привлекательность и стабильность гуманистической модели развития культуры заключается в том, что этот тип социальных систем активно поддерживает становление личности постконвенционального уровня морально-нравственного развития, тогда как тоталитарные системы не только подавляют инициативы, свободы и самостоятельное творчество индивидуальности, но и задерживают нравственное развитие массового человека на доконвенциональном уровне. Так, российское государство своей мощью и репрессивной политикой на протяжении практически всей его истории подавляло рождение гражданской нации и становление современной социокультурной идентичности человека – достижения им этики гуманизма, достоинства, свободы и ответственности. «Опыт постсоветского существования показывает, что российское общество необыкновенно креативно и адаптивно отвечает на вызовы модернизации; в тяжелейших условиях развала экономики и государственности в начале 1990-х годов оно сумело самоорганизоваться и не просто выжить, но и заложить основы нового социального устройства. Но как только государство встает с колен, оно сжимает общество в своих медвежьих объятьях, снова навязывая ему архаичную систему управления и социальных отношений. Почему общество в который раз не может дать отпор го-

сударственному производству и защитить свою автономию от репрессивного давления? Прежде всего потому, что новые жизненные практики не получают символической легитимации в лице моральных оценок и исторических прецедентов» (Прохорова, 2014). В текущей российской реальности модернизация требуется самому государству – от модели архаичной, самодержавной и неповоротливой машины в стиле XVII–XIX вв. к цивилизованному образу государства «с человеческим лицом», соответствующему вызовам постиндустриального мира. В противном случае мы имеем дело не просто с неэффективностью, а с разложением отечественной государственности, выражающейся в распаде систем образования, здравоохранения, социальной защиты и правопорядка. Утрированные бюрократизация, коммерциализация и репрессивность этих систем не должны вводить в заблуждение: это признаки не развития, а разрушения существующих отношений и практического исчезновения государства, его имитационной подмены великодержавным и милитаристским фантомом.

Однако явно депрессивная картина нынешней отечественной реальности не должна повергать в уныние: подобные периоды на протяжении XX в. переживало и западное общество. Так, известный британский мыслитель Б. Рассел в 1918 г. был привлечен к суду за распространение пацифистских взглядов и отправлен на несколько месяцев в тюрьму; в американском же обществе времен маккартизма и десятилетием позже, как подтверждают также исследования Л. Кольберга, лишь незначительная часть людей достигала высшей стадии морально-нравственного развития, обществу в целом были присущи такие пороки, как «милитаристский энтузиазм, реакционная идеология, преклонение перед бизнесом и расистские позиции» (Анцыферова, 2004, с. 265). В дальнейшем же все это решительным образом изменилось.

В наши дни именно европейский образ жизни может претендовать на баланс

реального и идеального, где идеалу гуманистического типа культуры соответствуют повседневные практики «банальности добра». Цивилизационный выбор сегодня – это выбор европейских ценностей, которые подразумевают приоритет личности человека перед государством (индивидуализация); научную и правовую рациональность (секуляризация); гуманизм и толерантность, способности критического мышления и свободу, защиту частной жизни и солидарность (гуманизация и глобализация). В западном сообществе к концу XX в. возникла критическая масса субъектов постконвенционального уровня развития, т.е. способных «действовать как автономные, свободные люди, руководствующиеся высшими ценностями – уважением к жизни человека и его достоинству» (Там же, с. 269).

Так, исследования Р. Инглхарта выявили во всех современных передовых постиндустриальных обществах «культурный сдвиг», совершившийся вместе с приходом на историческую сцену новых поколений, социализирующихся в условиях стабильных демократических режимов, а именно: движение от «ценностей выживания» к «ценностям самовыражения». «Новые ценности характеризуются возрастающей экологической озабоченностью, подъемом женского движения, настойчивыми требованиями участия в принятии экономических и политических решений» (Инглхарт, 2002, с. 111).

К постматериалистическим⁶ ценностям относятся ценности доверия, терпимости, творческой самореализации, гуманизма и солидарности. Эти ценности присущи демократически развитым постиндустриальным обществам. Демократия и качество жизни коррелируют между собой: «демократия делает людей здоровыми, счастливыми, терпимыми, доверяющими друг другу», и подрастающие поколения молодых людей при демократии, как правило, приобщаются к постматериалистическим ценностям (Инглхарт, 2002, с. 124). Однако для установления демо-

кратии как стабильной социальной системы, в свою очередь, необходимы просвещенное население и социальный прогресс, готовность населения к гуманистической культуре. Исследования Р. Инглхарта показывают, что для достижения демократии недостаточно ни успехов экономического развития, ни даже политической воли элит. **Основным фактором демократического режима является культурное состояние общества, его готовность перехода к постматериалистическим и постконвенциональным ценностям.** «Демократию невозможно учредить с помощью институциональных перемен или манипуляций правящей элиты. Ее выживание в основном зависит от ценностных установок и убеждений простых граждан» (Там же, с. 126). «Общества, где преобладают “ценности выживания”, отличаются относительно низким уровнем личного благосостояния, невысокими показателями здоровья населения, отсутствием межличностного доверия, нетерпимостью к инакомыслящим, невниманием к равенству полов, повышенным интересом к материальным аспектам жизни, верой в могущество науки и техники, игнорированием природоохранной проблематики, готовностью поддерживать авторитарные режимы. Общества, выдвигающие на первый план “ценности самовыражения”, по всем перечисленным позициям придерживаются противоположных взглядов» (Там же, с. 111–112).

В чем принципиальная разница современного состояния российской и европейской культур? В последней имело место несколько волн модернизаций, которые вели к раскрытию более сложных граней социализации и становления идентичности современника переживаемых перемен, хотя и описывались

исследователями с помощью различной терминологии. Для нас же существенна находящаяся по ту сторону научных дискуссий суть происходивших процессов, которую удачно сформулировала В.Г. Федотова: консенсусным описанием произошедших изменений «является признание новых информационных технологий (...постиндустриализм), многообразия и плюрализма информации (...постмодернизм) и новое распределение информации в пользу общества (...новая современность)» (Федотова, 2005б). Постигание усложнившейся идентичности современного человека в стратегическом плане требует оперирования новыми конструктами, такими как «постиндустриальное общество», «человеческий капитал», «экономика знаний», «информационная социализация» и т.п. Не имея возможности в рамках данной статьи обсудить все аспекты становления новой идентичности, связанные с глобальными преобразованиями XXI в., выделим лишь те, связь которых не столь очевидна с разработкой политики образования.

Так, важным инструментом анализа постиндустриального общества является концепция «мягкой силы» (Nye, 1990). Данный конструкт впервые появился в 1990-е гг. в работах Дж. Най, обратившего внимание на изменение в свете современности парадигмы сверхдержавы, где уже не военная мощь, а новые технологии определяют лидерские позиции той или иной страны; человеческий капитал и экономический рост, а не территории и сырье служат двигателями международного успеха. Дж. Най также отметил ряд трендов в развитии этой новой парадигмы: экономическое сотрудничество разных стран, их кооперация в решении возникающих проблем; развитие транснациональных компаний; возрастающая роль культурно-психологических (эстетических и этических) факторов,

⁶ «Во всех западных обществах сегодня широко обсуждается проблема изменения и утраты ценностей, новые возможности и опасности, связанные с этими процессами... Эмпирические социологические исследования не оставляют сомнений в том, что за последние десятилетия в высокоразвитых западных странах получили широкое распространение “постматериалистические” ценности» (Йоас, 2013, с. 10–11). Этот переход выражается в движении от ценностей прагматизма (богатство, материальные достижения) к ценностям самореализации либо альтруизма (защиты природы, обездоленных и т.п.). Изменению ценностей посвящен междисциплинарный проект Р. Инглхарта и коллег, о котором речь идет дальше в тексте.

в том числе прозрачности, честности и доверия, института репутаций. **«Мягкая сила» – способность достигать желаемого посредством притяжения культуры, привлекательности жизненных идеалов и политики, а не принуждения** (Там же).

Следует отметить, что конструкт «мягкая сила» относится к сфере новых методологий, следовательно, встречает критику с позиций старой парадигмы (основанную на принципиальном непонимании нового взгляда). Так, аргументы критиков «мягкой силы» сводятся к тому, что это нечеткое и трудно объективируемое понятие. Однако новые методологии и работают с реальностями, которые в силу их сложности и «гуманитарности» с трудом поддаются верификации и объективации, по крайней мере, средствами старых парадигм.

Ментальным конструктом, отвечающим политико-экономическим преобразованиям в глобальном мире, становится *планетарное сознание*. Данный конструкт, как уже отмечалось, наиболее ярко разработывался в концепции французского исследователя Э. Морена (Морен, 2012).

Другим важным конструктом в сравнительном анализе современности российской и европейской культур является *социальная чувствительность*. «Люди как биологический вид покорили Землю благодаря способности понимать мышление других людей, а не потому, что... они умеют пользоваться орудиями» (Эпли, 2015, с. 16). Эта способность лежит в основе общественной жизни, ориентированной на сотрудничество. «Именно по этой причине у людей с повышенной социальной чувствительностью более сильные дружеские отношения, более удачные браки, и такие люди, в общем, живут более счастливо» (Там же, с. 17). Так, **способность понимать других людей – залог успеха в социальном устройстве современного мира**.

Позитивными характеристиками интеллектуально-личностного развития человека в современном мире являются критическое мышление и *рефлексивность* (рефлексивная сложность)⁷.

Например, гуманистический психолог А. Маслоу подчеркивал роль рефлексивности в развитии личности и осуществлении успешного жизненного проекта (самореализации). Его описание самоактуализирующейся личности как идеала гуманистической культуры вносит дополнительные краски в представления о постконвенциональном уровне цивилизационного развития:

1. «Более адекватное восприятие действительности, свободное от влияния актуальных потребностей, стереотипов и предрассудков, интерес к неизведанному.

2. Принятие себя и других такими, какие они есть...

3. Спонтанность проявлений, простота и естественность. Такие люди соблюдают установившиеся ритуалы, традиции и церемонии, но относятся к ним с должным юмором. Это не автоматический, а сознательный конформизм лишь на уровне внешнего поведения.

4. Деловая направленность. Такие люди заняты обычно не собой, а своей жизненной задачей или миссией. Обычно они соотносят свою деятельность с универсальными ценностями и склонны рассматривать под углом зрения вечности, а не текущего момента. Поэтому все они в какой-то степени философы.

5. Они нередко склонны к одиночеству, и для них характерна позиция отстраненности по отношению ко многим событиям собственной жизни. Это помогает им относительно спокойно переносить неприятности и быть менее подверженными воздействиям извне.

6. Автономия и независимость от окружения; устойчивость под воздействием фрустрирующих факторов.

7. Свежесть восприятия; нахождение каждый раз нового в уже известном.

8. Предельные переживания, характеризующиеся ощущением исчезновения собственного «Я».

9. Чувство общности с человечеством в целом.

10. Дружба с другими самоактуализирующимися людьми: узкий круг людей, отношения с которыми весьма глубокие.

Отсутствие проявлений враждебности в межличностных отношениях.

11. Демократичность в отношениях. Готовность учиться у других.

12. Устойчивые внутренние моральные нормы. Самоактуализирующиеся люди ведут себя нравственно, они остро чувствуют добро и зло; они ориентированы на цели, а средства всегда подчиняются этим целям.

13. «Философское» чувство юмора. Они относятся с юмором к жизни в целом и к самим себе, но никогда не считают смешной чью-либо ущербность или невзгоды.

14. Креативность (созидательность), не зависящая от того, чем человек занимается, и проявляющаяся во всех действиях самоактуализирующейся личности.

15. Они не принимают безоговорочно ту культуру, к которой они принадлежат. Они не конформны, но и не склонны к бездумному бунтарству. Они достаточно критично относятся к своей культуре, выбирая из нее хорошее и отвергая плохое. Они не идентифицируются со всей культурой, ощущая себя в большей степени представителями человечества в целом, чем представителями своей страны. Поэтому они нередко оказываются в изоляции в той культурной среде, которую они не желают принять» (цит. по: Асмолов, 2007, с. 405–406).

Индивидуальность, толерантность к разнообразию, когнитивная сложность, рефлексивность – позитивные качества личности в постиндустриальном обществе. Однако эти качества исторически не поддерживались ни государством, ни системой образования в социализации россиянина. Отметим, что проблему неразвитости личностного начала и подавления инициативы и индивидуальности личности в российской истории одним из первых поставил К.Д. Кавелин (Кавелин, 1872).

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В РОССИЙСКОЙ КУЛЬТУРЕ

В истории отечественной психологии судьбоносную роль сыграла дискуссия И.М. Сеченова и К.Д. Кавелина о будущем развитии психологии. В «Задачах психологии» К.Д. Кавелин писал, что психология призвана сделаться наукой, помогающей личности развиваться, освободиться от пут архаики (общинного строя жизни), пробудить в ней инициативу и творческое начало. Эти идеи, найдя прикладное воплощение, вероятно всего могли способствовать эволюционному и гармоничному развитию российской культуры, однако не были обществом восприняты. Куда более востребованной оказалась идеология материализма, марксизма, революционного, быстрого и решительного социального переустройства. В свою очередь, И.М. Сеченов считал психологию прежде всего наукой о поведении, сфокусировав эти взгляды в небольшой статье «Кому и как разрабатывать психологию» (1873). Таким образом, социокультурная ситуация развития страны и доминирующий в качестве идеала рациональности позитивизм не позволили развернуться гуманистическому и историко-культурному подходу к изучению личности. Более того, отечественные культурно-исторические и этнопсихологические исследования развивались в российской интеллектуальной традиции не столько психологами, сколько географами, историками, лингвистами, философами, гуманитариями, а также энтузиастами из отдаленных российских губерний (Гусельцева, 2007). Нам же важно отметить, что **вместе с утратой возможности становления гуманитарно и гуманистически ориентированной психологии в постреволюционные годы первой половины XX в. не получили развития в россий-**

⁷ Культурно-историческим изменениям рефлексивности посвящен ряд работ современных социологов и философов. «Индивид первой современности рефлексивен, т.е. ориентирован на свое отношение с объектом, на объективное знание. Индивид второй современности рефлексивен, т.е. направляет свое сознание на совершение выбора, отвечающего лишь его склонностям и часто несущего дестабилизацию. Его выбор не линейен, не ограничен в прежней мере структурами и нормами, такими как гражданское общество, государство, класс, семья, право, мораль, контракт. Его представления подвижны, ситуативны, иррациональны» (Федотова, 2005а, с. 4).

ском обществе и смыслообразующие конструкты личности, толерантности, права, достоинства. Роль этих культурно-психологических конструктов в преодолении тех или иных общественных кризисов не может быть недооценена.

В ряде наших работ мы обращались к сравнительному анализу американской и российской культур, обсуждая вопрос: каким образом США в начале XX в. удалось избежать социальных потрясений и направить творчество масс в созидательное русло при переходе от традиционного (архаического) к индустриальному (модернистскому) типу культуры? Во избежание разрушительных последствий модернизационного кризиса необходимо было социализировать население к изменяющейся культуре, и именно эти задачи решала в США психология. В анализе российской действительности рубежа XIX–XX вв. не только философы, но и юристы, педагоги, психологи были озабочены разворачивающейся ситуацией социокультурного развития.

Столь разные мыслители, как Г.П. Федотов, В.Н. Сорока-Росинский и С.И. Гессен, видели источник национальной катастрофы в том, что **в начале XX в. в России развитие личности не справлялось со сложностью трансформирующейся культуры, а системы государства и образования не только не участвовали в решении этих проблем, но и не осознавали их значимости.** Столетие же спустя российское общество вновь оказалось перед лицом этих так и не решенных проблем: несоответствие развитости государства, общественных институтов и системы образования уровню и требованиям постиндустриальной культуры, а также отсутствие повседневных практик социализации постматериальных ценностей и неразвитость гуманистической культуры.

Насколько актуален в осмыслении современной социокультурной ситуации философский дискурс начала XX в., позволяют продемонстрировать следующие строки. Так, российскую культуру Г.П. Федотов характеризовал как «ки-

пящий котел противоречий» (Федотов, 2004, с. 45), где даже герб явился символическим выражением внутренней амбивалентности. «Образ России для внешнего мира и ее же образ для русского общества были совершенно различны. Общество почти не замечало волевого характера государства» (Там же, с. 56–57). Свою долю ответственности здесь несла интеллектуальная элита, не отличавшаяся конструктивно-критическим мышлением и не выработавшая оптику самоанализа. Г.П. Федотов также отмечал **риски актуализации азиатских** (о термине «азиатчина» см. ниже) **и архаических слоев культуры**, обсуждая культурно-психологическую ситуацию, сложившуюся после революции: «Сам русский человек глубоко меняется психологически и даже физически. В его сложном, славяно-восточном типе все больше проступают монгольские черты» (Там же, с. 65).

«Азиатчина» – аналитический конструкт, введенный Н.Г. Чернышевским в статье 1859 г. «Суеверие и правила логики» для характеристики культурно-психологических особенностей нации: «Итак, найден нами ключ к объяснению всего... Азиатская обстановка жизни, азиатское устройство общества, азиатский порядок дел – этими словами сказано все... Может ли земледелие получить европейский характер при азиатском порядке дел? В самом деле, Азия (под “Азией” мы разумеем здесь не всю ту часть света, которая известна под этим именем в географии, а только те земли в этой части света, которые издавна знакомы нашему народу и по которым составил он себе понятие об азиатстве. <...>) представляет обширнейший прототип того земледельческого положения... со всеми причинами, производящими его, т.е. мешающими ему замениться чем-нибудь лучшим... <...> Азиатством называется такой порядок дел, при котором не существует никакой законности, не существует неприкосновенности никаких прав, при котором не ограждены от произвола ни личность, ни труд, ни собственность. В азиатских го-

сударствах закон совершенно бессилён. <...> Кто сильнее, тот безнаказанно делает над слабейшими все, что только ему угодно, а так как у него нет человеческих понятий, то руководится он в своих действиях только прихотями добрыми или дурными. <...>. При безграничном владычестве самодурства каждый азиат в сношениях своих с более сильным человеком руководится исключительно мыслью угождать ему. Угодливость, уступчивость, раболепство – это единственный способ не быть раздавленным от руки сильнейшего. Мы часто обвиняем азиатов за их раболепство; но что же им делать, когда закон у них, как мы сказали, бессилён? **Водворите у них законность, и вы увидите, что они сделаются такими же людьми, как мы, европейцы!**» (Чернышевский, 1986).

Итак, российское государство на протяжении исторической традиции подавляло развитие индивидуальности, рождение гражданской нации и становление гражданского самосознания. Однако нерешенные проблемы никуда не делись, и так или иначе их предстоит решать грядущим поколениям. Текущая же социокультурная ситуация характеризуется не только рисками неизжитой культурной травмы, отсутствием исторической рефлексии, критического мышления, неразвитости нравственных начал, но и несформированной ни гражданской, ни социокультурной идентичностью современного россиянина. В управленческом плане это ведет к ошибкам в стратегическом планировании, недооценке рисков (подмене их фантомами) и к цивилизационному отставанию в постиндустриальном развитии в контексте мировой глобальной системы.

Таким образом, в наши дни поддержка процессов индивидуализации (рождение автономной, свободной и ответственной личности), преодоление

идентификации с большинством⁸ крайне важны в качестве перехода на цивилизационный уровень развития, где господствуют постматериалистические ценности⁹. Подлинность же социальности и солидарность развиваются на основе индивидуализации, в процессе появления автономной личности (концептуально эти положения обоснованы в философско-психологических работах М.М. Рубинштейна и В.А. Роменца, раскрывших диалектику социализации и индивидуализации как приобщения к культурным ценностям человечества (Роменец, 1989; Рубинштейн, 2008)). Путь к социальности (не к советскому коллективизму – коллективизму толпы и стадности, хождению строем) лежит через раскрытие индивидуальности, приватности, лучших личностных качеств и нравственного стержня, внутренней свободы от власти большинства, персональной ответственности (по сути весь этот комплекс характеристик удачно описывается посредством понятия *протестантской этики*, к которому мы обратимся чуть позже).

ЦИВИЛИЗАЦИОННЫЙ ВЫБОР: ГУМАНИЗАЦИЯ VS ДЕГУМАНИЗАЦИЯ

Теоретик культуры М.Н. Эпштейн в одной из последних работ напоминает, что российский философ Н.А. Бердяев прогностически охарактеризовал XX в. как «новое средневековье» (см.: Бердяев, 1991). «Его приметы – коммунизм, фашизм, евразийство, идеократия, индоктринация масс, отрицание ценностей Нового времени, которое пришло на смену старому средневековью: гуманизма, индивидуализма, рационализма и демократии» (Эпштейн, 2014, с. 142). Данный исследователь полагает, что «новейшее средневековье» возникло в стилистике постмодерна; если идеоло-

⁸ «...Все так поступали, время было такое. Ты не личность, а часть народа, и находишься в своеобразном симбиозе с властью» (Давыдов, 2015).

⁹ «...Ценности возникают в опыте формирования и трансцендирования нашей самости» (Йоас, 2013, с. 213). «Мы сможем развиваться во всем своем разнообразии и противоречивости, экспериментируя с ними в игровой манере» (Там же, с. 215), а неопределенное и динамичное состояние современного мира предоставляет «возможность развивать собственную креативность и создавать самих себя в различных контекстах» (Там же).

гией «нового средневековья» выступал фашизм в строгом смысле этого слова, то системный признак «новейшего средневековья» – шизофашизм. «...Фашизм – цельное мировоззрение, соединяющее расовую теорию, империализм, национализм, ксенофобию, великодержавность, антикапитализм, антидемократизм и антилиберализм. Шизофашизм (или фашизофрения) – это расколотое мировоззрение, своего рода пародия на фашизм, но серьезная, опасная, агрессивная пародия. <...> Особо яркая черта шизофашизма – действовать под маской борьбы против фашизма» (Там же, с. 143–144).

Противопоставление элиты и народа – это черта средневекового общества (культурно-психологический анализ последнего исчерпывающе представлен в трудах отечественных историков-медиевистов А.Я. Гуревича и А.Л. Юрганова (Гуревич, 1990; Юрганов, 1998)), пресловутый раскол на дворянскую и крестьянскую Россию, просвещенную и архаичную, за который отдельные историки упрекают Петра, есть особенность не столько *российской* культуры, сколько культуры *средневековой*. Иными словами, такого рода раскол преодолевается на выходе из состояния Средневековья, в движении Ренессанса (переосмысление и реинтерпретация опыта культуры), Реформации (критическое переосмысление религиозных отношений) и Просвещения (критическое мышление, культивирование научной и правовой рациональности). Культуры психотехники Ренессанса, Реформации и Просвещения в совокупности создают цивилизационные основы гуманистической культуры.

Два же вышеописанных культурных типа – «новое средневековье» и «новейшее средневековье» – объединяет такой феномен, как *дегуманизация*, или *расчеловечивание*. Дегуманизация – системное состояние культуры, и в этом смысле тоталитарные и гуманистические куль-

туры последовательно демонстрируют социализирующие практики «банальности зла» и «банальности добра».

Как уже отмечалось, *банальность зла* – конструкт, введенный в работах Х. Арендт (Арендт, 2003, 2008). *Банальность добра* – удачная находка С.А. Белковского, характеризующая системные свойства современной европейской культуры¹⁰. Важно отметить, что гуманистические ценности глубоко интернализованы именно в европейской культуре, сделавшись нормами повседневной жизни. На этом основании можно заключить о достижении западным обществом постконвенционального уровня цивилизационного развития.

В свою очередь, с **несостоявшимся общественным договором и неотрелексированной системой ценностей связаны проблемы идентичности современного россиянина**. «Драма русского образованного человека – это мечта стать иностранцем, что в более прикладном плане означает “европейцем”, но остаться при этом русским по культуре и языку» (Белковский, 2014). В небольшом очерке С.А. Белковский не без иронии сравнивает пресловутые европейские ценности с глубинными аксиологическими традициями российской культуры.

Система европейских ценностей включает *воспитанную веками привычку к повседневному труду* (отношение к труду в духе протестантской этики как к спасению; позитивная социализация посредством осмысленной и творческой деятельности; самораскрытие и саморазвитие личности в процессе труда; труд как основа профессионального самоуважения и т.п.). Это устойчивая и очевидная взаимосвязь между *вложенным трудом и достижением успеха* и достатка (качества жизни). Тогда как в российской жизненной практике «сплошь и рядом можно нелегально черпать деньги из бюджета экскаваторным ковшом...» (Там же). Это *правосознание*, т.е. смы-

¹⁰ «Центральная европейская идея – это банальность добра. Чтобы делать добро, достаточно платить налоги, заботиться о близких и выкладывать мусор в профильный бак, а не на балкон к соседу. Разрывать на груди рубашку и совершать подвиги во имя добра совершенно не обязательно» (Белковский, 2014).

сленное знание и привычка к соблюдению законов. «Вовремя платить налоги и переходить улицу на зеленый свет, а на красный – только стоять» (Там же). Тогда как в российской практике: «законы соблюдаем тогда и только тогда, когда в зоне прямой видимости есть страх полицейского наказания, а во всех остальных случаях – не блюдем и даже этим бравимурем» (Там же). Обратим внимание, что данная феноменология соответствует доконвенциональному уровню нравственного развития.

В европейской практике имеет место привычка неуклонно следовать инструкциям и правилам, что иногда препятствует поиску креативных решений, однако в целом создает позитивную стабильность социальной среды. В российской жизненной практике картина диаметрально противоположна: отсутствие развитости системных оснований и институтов цивилизованной жизни компенсируется повышенной креативностью отдельных личностей и профессионалов. Например, в России в принципе не налажено цивилизованное лечение онкологических больных, однако в отдельных случаях врачи «творят чудеса», спасая обреченные жизни. В.Л. Иноземцев отразил эту реальность в следующей афористической формуле: «Россия – это общество, в котором многого можно достичь в одиночку, но ничего коллективно»¹¹ (Иноземцев, 2015). Обратной стороной привычки следовать правилам становится забюрократизированность европейской культуры (культ процедуры). Толерантность и доброжелательное отношение к иному отличает идеального европейца, тогда как угрюмость, агрессивность и нетерпимость – характерные черты среднестатистического россиянина.

Феноменология самостроительства личности в системе постматериальных

ценностей заслуживает отдельного разговора, и важную роль здесь играет антропология повседневности. Репрезентативность изучения публицистического дискурса с целью культурно-психологического и мотивационного анализа получила методологическое обоснование в работах М. Серто (Серто, 2013; Certeau, 1974, 1975)¹². Обращение к публицистическому дискурсу позволяет нам наполнить иллюстративным содержанием конструкт «банальность добра», отвечающий постконвенциональному уровню развития нравственности, а также осуществить сравнительную экспресс-диагностику ценностных предпосылок в интерпретации той или иной картины реальности.

Так, политолог С.А. Белковский совершенно справедливо указывает, что «важнейшая проблема России – это отсутствие уважения к закону», отсюда же проистекает и неспособность понять те способы мироустройства и системы ценностей, которые основаны на правосознании и правовой культуре.

В качестве феноменологической иллюстрации обратимся к беседе журналиста К. Соколовой и кинорежиссера В. Тодоровского: «...мы, русские, на самом деле не хотим никаких рамок, ограничений и правил игры, – признается последний. – Это просто особенность национальной ментальности. <...> Нам удобнее жить в ситуации, когда существует огромное количество законов, в том числе совершенно противоречивых, которые не соблюдаются. Так происходит столетиями. Законов написано столько, что человек так или иначе их нарушает. При этом можно решить почти любой вопрос, если знать с кем и как» (Соколова, 2014). К. Соколова соглашается с собеседником: «В прошлом я несколько лет ездила за рулем без водительских прав. Я могла бы легко обжа-

¹¹ «Можно договориться об особом отношении к тому или иному бизнес-проекту, откупиться от службы в армии, незаконно перепланировать квартиру и т.д. – так можно сделать практически все. Но расширить права бизнеса массовой акцией, улучшить условия труда забастовкой, добиться пикетами новых законов – все это остается невозможным. Потому что массовое действие девальвирует взятку, а она была, есть и будет основой современной российской системы» (Иноземцев, 2015).

¹² Ср.: «Тестирование психологических качеств наших соотечественников дало, в общем, те же результаты, что и их философское осмысление...» (Юревич, 1999, с. 14).

вестись этим документом, но мне проще было каждый раз при встрече с гаишником набрать номер большого начальника и передать трубку. Это неизменно работало, и меня отпускали. Никакого рационального объяснения собственного поведения у меня нет. Кроме того, что я – русский человек. <...> Вообще удобно сознавать, что, зная правила местной действительности и обладая связями, можно решить практически любую проблему и не париться» (Там же). «Мы, русские, придумали какой-то уникальный way of life, стиль жизни. И он нам нравится! Мы же – Евразия. То есть выглядим как европейцы, а работают у нас все эти азиатские штучки: хозяин, друг хозяина, его родственник, решальщик вопросов. Такой специфический восточный лоббизм» (Там же).

Другой пример также относится к рисовкам повседневной жизни. В европейской традиции позитивной социализации детей и подростков существует неявный, но важный пласт антропологии повседневности – *институт репутаций*. Так, школьнику недостойно списывать (по этому критерию в западных университетах легко узнаются студенты из бывших постсоветских стран)¹³. В современной же России доминирует беспредельно неприличная индустрия производства фальшивых диссертаций, покупки политиками и начальниками ученых степеней. Как показали исследования сообщества «Диссернет», особой порочностью в этом плане отличаются сотрудники так называемых правоохранительных органов (Пархоменко, 2015). Создание института репутаций – это повседневная рутинная практика, начать творить которую волен каждый, делая свой цивилизационный выбор здесь-и-сейчас.

В этой связи уместен небольшой экскурс на тему, что может сделать Личность в поединке с Системой?

СОПРОТИВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ

В книге известного социального психолога Ф. Зимбардо (2013), славу которому принес его Стэнфордский эксперимент, идеальная модель тоталитарной культуры обсуждается под именем Системы. Дегуманизированные политика, педагогика, медицина, юриспруденция – все это плоды такой Системы. Возможно ли сопротивляться Системе и даже ее одолеть? Согласно Ф. Зимбардо, каждому из нас для психологического благополучия необходимо самоощущение: я – *хороший человек*. Если же где-то рядом горят костры инквизиции, происходят погромы, холокост, геноцид, сталинские репрессии или на наших глазах конструируют «Болотное дело», то либо это государство правильно борется с «врагами народа», либо эти преступления делают другие плохие люди, а я – *хороший человек*. Книга Ф. Зимбардо последовательно развенчивает подобные иллюзии. Опыт Стэнфордского эксперимента не только продемонстрировал, как легко «хорошие люди» могут превращаться в жестоких монстров или «патологически пассивных жертв», но и указал на важность ситуационного анализа. «...Всякий раз, когда мы пытаемся понять причину какого-то странного, необычного поведения – собственного или других людей, нужно начинать с анализа ситуации» (Зимбардо, 2013, с. 336).

Одновременно этот эксперимент выявил культурно-психологический феномен дегуманизации (когда другой человек перестает восприниматься в качестве личности). «Дегуманизация – основное положение, объясняющее жестокость человека к человеку. Дегуманизация возникает всякий раз, когда одни люди начинают считать, что моральные нормы, определяющие, что значит быть человеком, к другим людям не относятся» (Там же, с. 461–462). Дегуманизируя, мы превращаем субъекта в объект. Однако дегуманизация – не только пси-

¹³ «Конечно, нельзя обобщать: среди студентов любой страны есть и те, кто не списывают принципиально, и те, кто не прочь подстраховаться. Тем не менее, когда речь о шпаргалках заходит в Германии, особенно часто можно услышать слова «справедливость», «честность», «равные шансы!» (URL: http://ru.osvita.ua/abroad/higher_school/germany/24904/).

хологический, но и социокультурный процесс, к ней «прибегают государства, подстрекая к насилию своих граждан» (Там же, с. 468). «Национальная пропаганда с помощью СМИ (и с ведома правительства) создает “образ врага”» (Там же, с. 469). **В истории практически каждой страны есть позорные страницы охоты на меньшинство (инакомыслящих).** «Освенцим был продуктом коллективных усилий» (Там же, с. 362). Впрочем, как и ГУЛАГ. В книге «Банальность зла» Х. Арндт показала, с какой легкостью «социальные силы» побуждают «нормальных людей совершать ужасающие поступки» (Там же, с. 439); так, нацистский преступник А. Эйхман был типичным обывателем, успокаивавшим совесть тем, что «всего лишь выполнял приказы». Эксперименты С. Милграма продемонстрировали, что если создать в стране систему концлагерей, подобную нацистской Германии, то практически в любом городке «не было бы недостатка в желающих в них работать» (Там же, с. 427). «...Бездействие тоже может быть злодеянием, если ситуация требует активной помощи другим, протеста, неповиновения или активного призыва к переменам» (Там же, с. 471).

У психологической науки есть не только призвание помогать отдельным людям и социальная ответственность, но и миссия (как науки о человеке) способствовать гуманизации общества, становлению гуманистической культуры. Могут ли психологи и педагоги не осознавать, что, например, политическое конструирование молодежных движений вроде «Наши» или активизация так называемых православных активистов, творящих погромы художественных выставок и вмешивающихся в театральные постановки, по сути напоминает постстэнфордские эксперименты, где в заложниках оказывается вся страна? Иными словами, **культурно-психологическая безграмотность и безответственность властей любой страны требует анализа и решительного осуждения интеллектуалами, если последние не хотят стать соучастниками «преступного бездей-**

ствия». Ф. Зимбардо делает здесь важный для культурно-исторической рефлексии вывод: «“Плохие системы” создают “плохие ситуации”, создающие “плохих людей”: они провоцируют даже самых хороших из нас вести себя очень плохо» (Там же, с. 631).

Осмысление подобного рода вещей рождает вопрос: каким образом Личность должна оказывать сопротивление Ситуации и Системе? В своей книге Ф. Зимбардо предлагает краткую «программу сопротивления социальным влияниям», а для более детального изучения темы приглашает на специальный сайт (см: Там же, с. 635). Социальные влияния крайне разнообразны, универсального рецепта нет, а веер вариативных стратегий подразумевает: честность перед собой и другими («я совершил ошибку»), самосознание (культивирование личной стойкости и гражданского достоинства), опору на убеждения и ценности, «превосходящие границы личности», развитие критического мышления и «ситуативной чувствительности», чувство личной ответственности и оценку поступков из будущего, поддержку собственной уникальности, дифференциацию авторитета и власти (не всякая власть достойна уважения), консенсус групповой принадлежности и личной независимости, а также способность не жертвовать *настоящей* свободой ради *будущей* безопасности. «Никогда не идите на подобную сделку, никогда не жертвуйте личными свободами в обмен на обещание безопасности, потому что ваши жертвы будут реальными и немедленными, а безопасность – отдаленной и иллюзорной. <...> Классическая книга Э. Фромма “Бегство от свободы” напоминает нам, что это – первый шаг любого фашистского лидера, даже в “демократическом” обществе» (Там же, с. 641). К сожалению, слишком актуально звучат эти слова при анализе российской действительности последних десятилетий. Также Ф. Зимбардо советует, сопротивляясь вертикали Системы, создавать горизонталь солидарности. И снова нам следует отметить, что приведенные выше харак-

теристики Личности, способной оказывать Системе сопротивление, действуют в логике постконвенционального цивилизационного развития человека.

*

Постнеклассическая, постмодернистская эпоха оказалась по своим устремлениям синтетической, она предложила широкие возможности интеграции традиции и инновации, классики и современности, полипарадигмального и мультидисциплинарного синтезов. Однако российская культура не воспользовалась этими возможностями, с тем чтобы включиться в модернизацию посредством эстетической игры со своими архаическими комплексами, отнестись к ним рефлексивно и иронично. Вместо переинтерпретации и осмысления исторического прошлого в наши дни происходит его бездумная актуализация, реинкарнация и реанимация архаических представлений (см., например: Банников, 2013; Рябов, 2008; Щербина, 1997; Эпштейн, 2014).

В уже упомянутой выше статье В.Л. Иноземцев рекомендует для понимания будущего развития России следить за новостями «из Буэнос-Айреса и Каракаса» (и в таких прогнозах он не одинок): «Все эти страны [Аргентина и Венесуэла] благоволили “сильной власти” и мало задумывались о ценностях демократии; во всех на протяжении большей части истории процветали коррупция, местничество и бюрократический образ правления. Они постоянно вступали в локальные конфликты, чувствуя себя обиженными вследствие отторжения у них тех или иных территорий» (Иноземцев, 2015).

Однако для нормального самочувствия нации необходимы позитивные модели развития, а для социализации детей и подростков – образы достойного будущего. И здесь важную роль играет тот факт, чтобы идеалы не были слишком удалены от реальности: ведь более мотивирующими к действию являются образы достижимого будущего. Так, со стороны теории «множественных модерностей» на сегодняшний день представлены вариативные сценарии модернизации, со-

вершающиеся в разных странах. И нам важно внимательно всмотреться в успешные образы модернизации. В следующей статье мы обратимся к анализу позитивных сценариев социокультурной модернизации (в том числе к опыту Японии и Латинской Америки) и обсуждению роли факторов культуры и образования в этих процессах.

ЛИТЕРАТУРА И ВЕБЛИОГРАФИЯ

1. Адорно Т. Исследование авторитарной личности. М.: Серебряные нити, 2001.
2. Анцыферова Л.И. Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследований Лоуренса Кольберга и его школы) // Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М.: ИП РАН, 2004. С. 260–285.
3. Арндт Х. Истоки тоталитаризма. М.: ЦентрКом, 1996.
4. Арндт Х. Люди в темные времена. М.: Московская школа политических исследований, 2003.
5. Арндт Х. Банальность зла. Эйхман в Иерусалиме. М.: Европа, 2008.
6. Асмолов А.Г. Психология личности: Культурно-историческое понимание человека. М.: Смысл, 2007.
7. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построения гражданского общества // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 65–86.
8. Асмолов А.Г., Гусельцева М.С. Феноменология неадаптивной активности в культурно-исторической парадигме // Культурно-историческая психология. 2008. № 1. С. 37–47.
9. Аткинсон Р.Л., Аткинсон Р.С., Смит Э.Е. и др. Введение в психологию. СПб.: Прайм-Еврознак, 2007.
10. Бальдони Дж. Быть лидером. М.: ЭКСМО, 2014.
11. Банников К. Архаический синдром. О современности вневременного // Отечественные записки. 2013. № 1. URL: <http://www.intelros.ru/readroom/otechestvennyye-zapiski/o1-2013/19611->

- arhaicheskiy-sindrom-o-sovremennosti-
vnevremennogo.html (дата обращения:
15.11.2015).
12. Белковский С.А. Банальность добра – Чем нас манит и пугает Европа // Московский комсомолец. 2014. URL: <http://www.mk.ru/specprojects/free-theme/article/2014/03/27/1005042-banalnost-dobra.html> (дата обращения: 09.09.2015).
13. Бердяев Н.А. Новое средневековье: Размышление о судьбе России и Европы. М.; Феникс, 1991.
14. Гуревич А.Я. Средневековый мир: культура безмолвствующего большинства. М.: Искусство, 1990.
15. Гусельцева М.С. Культурная психология: методология, история, перспективы. М.: Прометей, 2007.
16. Гусельцева М.С. Культурно-аналитический подход к социализации личности в транзитивном обществе. // Психологія особистості: Науковий теоретико-методологічний і прикладний психологічний журнал. 2013. № 1 (4). С. 20–38.
17. Гусельцева М.С. Образы достойного будущего как фактор позитивной социализации детей и подростков: идея культуры // Образовательная политика. 2015а. № 1 (67). С. 64–79.
18. Гусельцева М.С. Образы достойного будущего как фактор позитивной социализации: идея модернизации // Образовательная политика. 2015б. № 2 (68). С. 6–26.
19. Давыдов И. «Воевать они точно не собираются» // The New Times. 2015. № 27. URL: <http://www.newtimes.ru/articles/detail/101311> (дата обращения: 11.09.2015).
20. Дорман О. Колоссальная турбулентность // Facebook. URL: <https://www.facebook.com/odorman/posts/10204815826340289?fr> (дата обращения: 15.11.2015).
21. Зарубин К. Евгению Гришковцу, европейцу // Сноб. 2015. URL: <http://snob.ru/selected/entry/97730> (дата обращения: 15.11.2015).
22. Зимбардо Ф. Эффект Люцифера. Почему хорошие люди превращаются в злодеев. М.: Альпина нон-фикшн, 2013.
23. Инглхарт Р. Культура и демократия // Культура имеет значение. Каким образом ценности способствуют общественному прогрессу / Под ред. Л. Харрисона, С. Хантингтона. М.: Московская школа политических исследований, 2002. С. 106–128.
24. Иноземцев В. Ни бунта, ни реформ // Газета.ru. 2015. URL: http://www.gazeta.ru/column/vladislav_inozemcev/7743995.shtml (дата обращения: 09.09.2015).
25. Йоас Х. Возникновение ценностей. СПб.: Алетейя, 2013.
26. Кавелин К.Д. Задачи психологии. Соображения о методах и программе психологических исследований К.Д. Кавелина. СПб.: Тип. Ф. Сущинского, 1872.
27. Кропоткин П.А. Взаимопомощь как фактор эволюции. СПб.: Знание, 1907.
28. Кропоткин П.А. Взаимная помощь среди животных и людей как двигатель прогресса. Пг.: Голос труда, 1922.
29. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. СПб.: Питер, 2005.
30. Кувакин В.А. Основы гуманизма // Российское гуманистическое общество. 2006. URL: <http://www.humanism.ru/osnovy-gumanizma/> (дата обращения: 12.08.2015).
31. Межуев В.М. Идея культуры. Очерки по философии культуры. М.: Университетская книга, 2012.
32. Морен Э. Размышления о познании // Вестник Европы. 2012. № 33. URL: <http://magazines.russ.ru/vestnik/2012/33/m30-pr.html> (дата обращения: 18.10.2014).
33. Пархоменко С.Б. «Диссернет» пригляделся к погонам, лампасам и мантиям // ЖЖ от 11.09.2015. URL: <http://cook.livejournal.com/278249.html> (дата обращения: 13.09.2015).
34. Прохорова И.Д. Светское общество и традиционалистское сознание. Научная лекция // Сноб. 2014. URL: <http://snob.ru/selected/entry/84749> (дата обращения: 22.02.2015).
35. Роменец В.А. Жизнь и смерть в научном и религиозном истолковании. Киев: Здоровье, 1989.
36. Рубинштейн М.М. О смысле жизни. Труды по философии ценности, теории

- образования и университетскому вопросу. М.: Территория будущего, 2008. Т. 2.
37. Рябов А. Возрождение «феодалной» архаики в современной России: практика и идеи // Московский центр Карнеги, серия «Рабочие материалы». 2008. № 4. С. 3–14. URL: http://carnegieendowment.org/files/WP_4_2008.indd.pdf (дата обращения: 15.11.2015).
38. Серто М. Изобретение повседневности. 1. Искусство делать. СПб.: Изд-во Европейского ун-та, 2013.
39. Сеченов И.М. Кому и как разрабатывать психологию // Вестник Европы. 1873. Т. 2. С. 550–597.
40. Соколова К. Валерий Тодоровский: «Мы, русские, не хотим никаких рамок, ограничений и правил игры» // Завтраки с К. Соколовой. Сноб. 2014. URL: <http://snob.ru/selected/entry/84910/page/2> (дата обращения: 24.02.2014).
41. Федотов Г.П. Судьба империй // Собр. соч.: В 12 т. \ М.: Мартис, 2004. Т. 9.
42. Федотова В.Г. Факторы ценностных изменений на Западе и в России // Вопросы философии. 2005а. № 11. С. 3–24.
43. Федотова В.Г. Хорошее общество. М.: Прогресс-традиция, 2005б. URL: http://iph.ras.ru/uplfile/root/biblio/Fedotova_Khor_obsh.pdf (дата обращения: 15.11.2015).
44. Фромм Э. Бегство от свободы. М.: Прогресс, 1989.
45. Фурман Д.Е. Движение по спирали. Политическая система России в ряду других систем. М.: Весь мир, 2010.
46. Чернышевский Н.Г. Суеверие и правила логики // Чернышевский Н.Г. Письма без адреса. М.: Советская Россия, 1986. URL: http://az.lib.ru/c/chernyshewskij_n_g/text_0570.shtml (дата обращения: 22.04.2013).
47. Щербинина Н.Г. Архаика в российской политической культуре // Полис. Политические исследования. 1997. № 5. URL: http://www.politstudies.ru/index.php?page_id=453&id=2326&jid=2383&jj=85 (дата обращения: 15.11.2015).
48. Эпли Н. Интуиция. Как понять, что чувствуют, думают и хотят другие. М.: Азбука-Бизнес, Азбука-Аттикаус, 2015.
49. Эпштейн М. От совка к бобку. Политика на грани гротеска. USA: Franc-Tireur, 2014.
50. Юрганов А.Л. Категории русской средневековой культуры. М.: МИРОС, 1998.
51. Юревич А.В. Психологические особенности российской науки // Вопросы философии. 1999. № 4. С. 11–23.
52. Certeau M. de. La Culture au Pluriel. P.: Union Generale d'Editions, 1974.
53. Certeau M. de. L'écriture de l'histoire. P.: Editions Gallimard, 1975.
54. Kohlberg L. Essays in moral development. V. II: The psychology of moral development. N.Y.: Harper and Row, 1984.
55. Nye J. Soft power // Foreign Policy. 1990. N 80. P. 153–171.

Образовательная практика, взросления¹

28

Аннотация. В статье кратко рассматривается вопрос конструирования специальных образовательных практик, которые бы могли сопровождать, процесс взросления учеников. Ответ на этот вопрос автор ищет в ряде эмпирических исследований, позволяющих понять, какой смысл имеет понятие «взросление» для детей и подростков. В заключение делается вывод о том, что современные образовательные системы редко позволяют обучающимся проявлять себя как взрослых, это требует изменений и проектирования специальных механизмов, дающих возможность детям, подросткам и студентам проявлять свою инициативу и ответственность.

Ключевые слова: взросление, образовательные траектории, профессиональные траектории, образовательное пространство.

«Н

и в одном из известных нам типов развития никогда дело не происходит так, чтобы в момент, когда складывается начальная форма... уже имела место высшая, идеальная, появляющаяся в конце развития и чтобы она непосред-

ственно взаимодействовала с первыми шагами, которые делает ребенок по пути развития этой начальной, или первичной, формы. В этом заключается высочайшее своеобразие детского развития в отличие от других типов развития, среди которых мы никогда такого положения вещей не можем обнаружить и не находим» – так Л.С. Выготский в одной из своих лекций по педологии заостряет внимание на особенностях детского развития, делая акцент на важности взрослости как идеальной формы (цит. по: Эльконин, 1994, с. 7). Как происходит освоение этой идеальной формы и какую роль в этом играют образовательные организации, в значительной степени структурирующие жизнь учащихся?

Важным вопросом, который мы поставили еще в 1993 г. в нашей с Б.Д. Элько-

ниним совместной статье, посвященной образовательному пространству школы, является вопрос о переводе категорий психологии развития на язык проектирования образовательных систем (Эльконин, Фрумин, 1993). Предметом проектирования мы видели посредничество, основной задачей которого было бы явление ребенку взрослости (зрелости) как формы его, ребенка, совершенства, т.е. оформление события взросления.

Однако для этого проектирования необходимо понимать, какой смысл имеет понятие «взрослости» для детей и подростков. Как, опираясь на какие критерии и маркеры, они понимают, что ведут себя как взрослые или как дети? Что является содержанием идеальной формы взрослости? Вехой в поиске ответов на эти вопросы стало знаменитое исследование Д.Б. Эльконина и Т.В. Драгуновой, в ходе которого они наблюдали учеников V класса в течение всего учебного года с целью выяснить особенности перехода к подростковому возрасту. Было установлено, что одним из новообразований младшего школьного возраста является чувство взрослости. Исследова-

¹ Тезисы выступления на чтениях Л.С. Выготского (ноябрь 2015 г.).

тели обнаружили, что можно выделить такое чувство, которое характеризуется, во-первых, возникновением у подростка желания, чтобы взрослые относились к нему не как к маленькому, а как к взрослому, во-вторых, стремлением к самостоятельности и желанием оградить некоторые сферы своей жизни от вмешательства взрослых и, в-третьих, наличием своей линии поведения, несмотря на несогласие со стороны взрослых (Элькнин, Драгунова, 1967).

Это подтверждает, что школа является социальным институтом, который во многом если не задает, то сопровождает процесс развития, взросления, опирающийся на социально-естественные процессы. В связи с этим для проектирования образовательного пространства, в котором возможна встреча детей с формами взрослости, необходимо понимать, что сегодня является критерием взрослости.

На этот вопрос помогают ответить данные интервью, полученные в ходе реализации масштабного лонгитюдного проекта «Траектории в образовании и профессии» (ТрОП), осуществляемого Институтом образования НИУ ВШЭ. Анализ более ста интервью с подростками 16–17 лет позволяет выделять следующие атрибуты взрослости: подработку, накопление денег с подработки или карманных денег, трату денег на самостоятельно выбранный предмет (например, первый самостоятельно купленный предмет одежды), самостоятельную работу с телесностью – диеты, спорт, макияж, самостоятельное управление своим временем, расписанием, поиск своих представлений относительно того, что нравится и не нравится, правильно и не правильно, интересно и не интересно, позиционирование себя относительно ровесников (я – такой, они – другие, а эти – похожи на меня), наличие романтических отношений, помогающих конструировать свой гендер (Павленко, 2014; Янбарисова, 2014). В целом можно сказать, что основными категориями, с помощью которых описывается взрослость, являются «финансовая автономия», «принятие самостоятельных решений и следование им», «ответственность». Таким образом, представления о взрослости во многом остались стабильными, по сравнению с пред-

Школа является социальным институтом, который во многом если не задает, то сопровождает процесс развития, взросления, опирающийся на социально-естественные процессы. В связи с этим для проектирования образовательного пространства, в котором возможна встреча детей с формами взрослости, необходимо понимать, что сегодня является критерием взрослости.

ставлениями подростков конца 50-х гг. XX в., за исключением, пожалуй, новых экономических категорий, которые в настоящее время являются важным элементом взросления и представления о взрослых. Исследование ТрОП строится как лонгитюдное (с панелью более чем в 3,5 тыс. респондентов), направленное на понимание закономерностей перехода с одной возрастной ступени на другую, на определение типичных траекторий взросления.

Механизмы воздействия школы и в целом включенности в образовательную систему на взросление учеников и формирование их жизненных траекторий уточняются в целом ряде эмпирических исследований, реализуемых в Институте образования. В одном из проектов на базе 19 школ из разных регионов анализируются взаимосвязи особенностей школы и траекторий выпускников. Пилотное исследование не установило значимой связи особенностей школы и объективных характеристик траектории. Однако на основании данных пилотно-



И.Д. Фрумин, научный руководитель Института образования НИУ ВШЭ, профессор, доктор педагогических наук

Основной разрыв современного детства – это расхождение требований образовательной системы, определяющей большую часть жизни детей и подростков, и требований системы взросления, которая апеллирует к становлению самостоятельности, ответственности, инициативы. К сожалению, современная школа, за исключением отдельных организаций и программ, уделяет крайне малое внимание созданию механизмов формирования взрослости, не предоставляет пространство для свободных проб и ответственных, инициативных действий. Более того, учитель почти никогда не является посредником, помогающим сформировать образ взрослого.

го исследования можно предположить связи особенностей школы и горизонтов взросления и видения «идеальной формы» (Новопашина, Фруммин, Хасан, 2013). Для уточнения этой гипотезы запущено этнографическое исследование в двух больших территориальных образовательных комплексах Москвы, включающее наблюдение за организацией процессов в школе, глубинные интервью и анализ статистики. В данном исследовании фокус делается на межвозрастном взаимодействии и социальной стратификации. Обнаружены разные типы детства и разные перспективы у социальных групп: первые данные говорят о том, что социальный статус связан с планами на будущее больше, чем академические успехи.

Мы включили в анализ взросления и студентов. В 2015 г. стартовало международное исследование опыта вовлеченности студентов, в котором участвует 12 российских вузов. Основной задачей является обнаружение трансформирующего опыта, ветвлений образовательных и профессиональных траекторий и факторов, определяющих разнообразие этих траекторий.

Можно сказать, что основной разрыв современного детства – это расхождение требований образовательной системы, определяющей большую часть жизни детей и подростков, и требований системы взросления, которая апеллирует к становлению самостоятельности, ответственности, инициативы. К сожалению, современная школа, за исключением отдельных организаций и программ, уделяет крайне малое внимание созданию механизмов формирования взрослости, не предоставляет пространство для свободных проб и ответственных, инициативных действий. Более того, данные того же исследования ТрОП показывают, что учитель почти никогда не является посредником, помогающим сформировать образ взрослого. В то же время, несмотря на то, что «воплощение» взрослости во многом происходит помимо школы и образовательного процесса, школьный класс играет заметную роль и важен как платформа для конструирования отличия себя от других.

В связи с разрывом между требованиями школьной системы и особен-

ностями ситуаций, позволяющих детям и подросткам проявлять себя как взрослых, пробовать новые формы поведения и отношений, необходимо формирование новых образовательных практик, проектирование образовательной среды с учетом механизмов развития и взросления. Другими словами, необходимо специально проектировать «леса взросления», механизмы, обеспечивающие важность и ценность пребывания детей и подростков в стенах образовательных организаций, дающие возможность совершать социальные пробы, которые позволили бы ученикам почувствовать себя свободными, инициативными, ответственными и самостоятельными.

Благодарю И.Е. Вopilову за помощь в подготовке данного материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Новопашина Л.А., Фруммин И.Д., Хасан Б.И. Следы школы // Практики развития: современные вызовы. Материалы 20-й научно-практической конференции, Красноярск 25–27 апреля 2013 года / Отв. ред.: Б.И. Хасан, Л.А. Новопашина. Красноярск: Красноярский краевой ин-т повышения квалификации и проф. переподготовки работников образования, 2014. С. 58–61.
2. Павленко Е.С. «Взрослый» как категория в работе по построению жизненного пути молодежью // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2014. № 6. С. 141–152.
3. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). М.: Тривола, 1994.
4. Эльконин Б.Д., Фруммин И.Д. Образовательное пространство как пространство развития // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 24–32.
5. Эльконин Д.Б., Драгунова Т.В. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. М.: Просвещение, 1967.
6. Янбарисова Д.М. Телесность как маркер взросления: культуросоциологический анализ нарративов молодых людей // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2014. Т. 6 (124). № 6. С. 153–165.

Поучающее бытие.

Аннотация. В статье освещаются идеи и темы, связанные с решением проблем «обычной необычной школы» села. В их числе «поучающее бытие», второе издание «неперспективной деревни», Интернет/интернат, обучение без классно-урочной системы, культурные центры сельской местности, модели сельских школ, школа выездная и невыездная, очно-заочные школы и центры работы с сельскими школьниками, полезные методики – средства выживания, облагораживающие факторы, архивы, аграрное образование, всемирная сельская школа, дружба сельской школы и городской, сценарий успеха деревни и др. Показывается, что сельская школа становится интересной, если перестает копировать город.

Ключевые слова: школа из жизни, положительные альтернативы, кооперация, сообщество, обычная школа, идеи и темы, факторы успеха.

ДОВЕРИЕ К ЖИЗНИ И РЕАЛЬНОЕ ДЕЙСТВИЕ

В книге петербургского профессора Ирины Колесниковой вводится понятие «поучающее бытие» (2003). Это то, про что мы обычно говорим: жизненная школа, учебник жизни. Оказывается, это не просто метафора, а одна из педагогических технологий, которая называется «пребывание в содержании», – ситуация, когда учитель и ученик, ребенок и взрослый находятся в прямом смысле внутри содержания образования, которым выступает определенный способ бытия, желательного, разумно устроенного. Вообще и в частности – нашего педагогического бытия.

С ним, как мы знаем, дело не так просто, в чем убеждаемся на каждом шагу, но люди как-то выбирают. В Красноярском крае недалеко от Лесосибирска есть маленькая школа семьи учителей Колосовых – семейно-государственная, что ли? Правда, непонятно, что тут осталось от государства. Когда-то была богатая птицефабрика, а теперь ничего нет. И это удивительная школа – не просто какой-то там «социокультурный центр» поселка, а вообще,

кажется, единственный теперь источник жизни. Здесь рожают и провожают в последний путь. Тут старики получают пенсию и медицинскую помощь. Сюда приезжает из города участковый принимать население. И отсюда уходит школьный автобус до города, заменяя нерегулярный подчас рейсовый. Школа – это всё. И когда, прослышав про всякие надвигающиеся обстоятельства, народ в поселке спрашивает: «Школа будет?», на самом деле, объяснили мне, он спрашивает про себя: «Мы будем?» Быть нам или не быть? И не только селу, поселку, но и в каком-то смысле городу, для которого эта маленькая основная, домашняя по всему своему укладу, школка оказывается центром всякой деятельности: сюда, парадокс, приезжают городские учителя и ученики поучиться работать на компьютере, оздоровиться, сориентироваться на местности.

А по нормативам модернизации ее и на свете быть не должно. Быть школке и нам всем с нею или не быть – ведь это так просто. В том же краю, южнее, познакомился с потомками жителей уже потопленных деревень – в 1950-е гг., в связи со строительством ГЭС, целые районы

«Поучающее бытие». Может быть, в каждом учебном году стоит начинать с него? С разумного устройства нашего педагогического бытия: и в «школе народного календаря» в селе старообрядцев, и в «природной школе» Швеции в общем-то законы устройства разумного бытия общие. И всегда они не те, что в спускаемых сверху чертежах очень простого быта, в который нас все время пытаются вогнать.

ушли под воду. И до сих пор оставшиеся люди очухаться не могут – где и на чем живут, куда ушли корни. В Балахте, в Шушенском, где возникают объединения школ учителей под названием «простые товарищества», пытаются не со дна поднять Атлантиду, а не допустить очередного потопления.

«Поучающее бытие». Может быть, в каждом учебном году стоит начинать с него? С разумного устройства нашего педагогического бытия: и в «школе народного календаря» в селе старообрядцев, и в «природной школе» Швеции в общем-то законы устройства разумного бытия общие. И всегда они не те, что в спускаемых сверху чертежах очень простого быта, в который нас все время пытаются вогнать, да жизнь, слава Богу, не ущемляется.

Знание – продукт жизненных, а не только учебных усилий. Условия «пробытия в содержании» (вычитал из умной петербургской книжки) – доверие к жизни, включенность в нее, целостность, реальное действие. А еще: «ситуация экстремальных переживаний» – ну, этого-то у нас хватает...



об авторе



А.М. Цирульников, главный научный сотрудник ФИРО, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

«НЕПЕРСПЕКТИВНАЯ ДЕРЕВНЯ»: ВТОРОЕ ИЗДАНИЕ?

Очередная школьная «реформа сверху» состоит из «энного количества» пунктов: стандарт, единый экзамен, компьютер, сокращение числа учителей (обещание оставшимся повысить зарплату), реструктуризация. Последнее означает, говоря по-русски, закрыть дорогие маленькие школы, а детей возить в большие и дешевые на автобусах. Но из хотения «как лучше» не получится ли как всегда: автобус сломается, денег на бензин не будет, а в результате – закрытая школа и дети в интернате?

В одном из районов Карелии сделали расчеты. Оказалось, что школьный автобус дороже, чем содержание маленькой школы. Проселочные дороги, погодные условия, квалификация водителя, дороговизна бензина, техническое обслуживание и большие расстояния не дадут экономии. А что дадут? Это ведь проверено практикой, 20 лет назад, в той же Карелии. Было закрыто 210 маленьких школ – теперь там 210 мертвых, «убитых» (как выражаются продавцы недвижимости) деревень. В это трудно поверить, но новые реформаторы не слышали о деяниях старых, считают, что политика «неперспективных деревень» 1960–1970-х гг. – это сказка. Дело не только в том, что мы сомневаемся в каждом рецепте, который кабинетно, сверху, прописывают школе. Но точно сомневаемся, что ее проблемы решаются так просто – с помощью автобуса. В каких-то случаях и автобус – хорошее решение. И автобус можно и нужно обсуждать. Но – в каких-то случаях! Но – обсуждать!

Конечно, бесполезно просто критиковать проекты, рождающиеся в недрах власти. Надо искать и предлагать положительные альтернативы, варианты иных решений проблемы. Ситуация такова, что от связанных с ней решений зависит подъем, развитие деревни или ее окончательная деградация. Чтобы решить проблему, нужна кооперация, объединение, создание вокруг школы и деревни человеческого сообщества, которое бы их защищало и поддерживало.

ИНТЕРНЕТ/ИНТЕРНАТ

Одна только буква различает два слова. Но что у них общего? Какая может быть связь между свободой информации, открытым миром и закрытой, в общем, изолированной от него, воспитательной системой? Оказывается, самая прямая.

Компьютеризация, т.е. Интернет, идущая рука об руку с реструктуризацией, т.е. закрытием маленьких сельских школ, через проект «поломанный школьный автобус» неизбежно приводит к интернату. И не как к «варианту», одному из многих, избираемому с учетом местных условий, как нас успокаивают деятели Минобразования. Нет. Треть запланированных к ликвидации сельских школ страны плюс сегодняшние

детдома, колонии, интернаты разного вида, пришкольные интернаты – ведут к массовому интернату, интернату как доминирующему социально-педагогическому явлению в России, а это уже совершенно другое дело.

У нас был уже один большой интернат. С дешевой столовкой, распорядком, строгими воспитателями. Его последствия, как известно, не можем разгрести до сих пор.

Оказался в старинном поморском селе, откуда в свое время вышли десятки капитанов дальнего плавания, знаменитые полярные первопроходцы. Воспитывали жизнь и мореходка. Но в начале 1920-х она была ликвидирована, море заменил сталинский лагерь и леспромхоз, морское училище – пришкольный интернат. 70 лет спустя я ночевал в нем. Ужасная уборная. Свет дают несколько часов в сутки. Зимой дети спят одетые, за водой, рассказывали девочки, ходим на реку, лед, падаешь, коленки разбитые. Кормят в столовой неважно. «Что вы, – сказали ребята, – это еще к вашему приезду».

Но хуже всего, что эти дети, собранные из окружающих деревень, не знали, где они находятся. «Далеко до Беломорканала?» – спрашивал я ребят. – «Да тут, – сказали они, – рядом». – «А вы не знаете, кто его строил?» – «Нет», – ответил один. – «Я слышала, – ответила другая, – он стоит на костях». – «Чьих?» – спросила третья. – «Как чьих – старых людей», – объяснила та (Цирульников, 2015, с. 48).

Дети жили на Беломорканале и ничего не знали. А нам еще говорят: хватит пережевывать одно и то же, надо патристическое. Может, про ликвидированную мореходку? Но дети живут не на море и не на канале. Они живут в интернате.

Да, бывают холодные детдома, бывают теплые. Там, где тепло, роскошь, оранжерея, стараются создать хоть какой-то «уголок рая».

Бывают интернаты для талантливых, избранных. Пушкинский лицей – тоже интернат. Особого рода, закрытое педагогическое учреждение, с которым связали жизнь Песталоцци и Макаренко, Корчак и Католиков... Но все это, вместе с компьютером и Интернетом, которыми грозятся оснастить большие, дешевые и хорошие школы на месте маленьких, дорогих и плохих, – перевесит ли

Компьютеризация, т.е. Интернет, идущая рука об руку с реструктуризацией, т.е. закрытием маленьких сельских школ, через проект «полумантый школьный автобус» неизбежно приводит к интернату. И не как к «варианту», одному из многих, избираемому с учетом местных условий, как нас успокаивают деятели Минобразования. Нет. Треть запланированных к ликвидации сельских школ страны плюс сегодняшние детдома, колонии, интернаты разного вида, пришкольные интернаты – ведут к массовому интернату, интернату как доминирующему социально-педагогическому явлению в России, а это уже совершенно другое дело.

одну сгинувшую деревню, одного брошенного в интернат ребенка? А таких, по проектам правительства, будут тысячи... «На их месте я бы сбежала», – говорит про своих воспитанников директор одного из лучших в стране детдомов. Ребенок должен жить не в интернате.

ОБЫЧНАЯ НЕОБЫЧНАЯ ШКОЛА

...Диву даешься. С одной стороны, твердят: хватит про инновации, это не для обычной школы. А с другой стороны, сотрясают такими государственными нововведениями, что школа долго очухаться не сможет. А что за этим стоит, кроме «освоения бюджетных средств»?

Модернизация – это два потока: одни – сильные, успешные – в профили, вузы, элиту, остальные, кажется, – в коррекционные школы разного вида. Взгляд на массовую школу – это взгляд на народ, каким он представляется власти и управлению.

Но из недр педагогики временами, с периодичностью в несколько десятилетий, появляются люди, опыт, методики, системы, дающие ключ к успеху школы, проявлению способностей ребенка и учителя. Обычная школа сразу это чувствует и откликается.

Та технология, которая позволяет без обмана успешно учить всех и каждого – не всему, но тому, чему можно и нужно научить нормального человека, – охватывается массовой школой и быстро прививается в ней. Мне вспоминается имя Елены Васильевны Яновицкой (как она сама себя представляла, «педагог с

семьюдесятью годами педагогического стажа»), написавшей книгу с веселым названием «Большая дидактика и тысяча мелочей». Имеется в виду «Великая дидактика» Яна Амоса Коменского, которая уже 300 лет лежит в основе школьного обучения, «массовости», «стандартизации», стремления учить всех одному и тому же. А вот «1000 мелочей» – то, без чего дидактическая цель научить и воспитать «разнообразных всех» остается лишь красивой утопией.

В Красноярском крае видел удивительную вещь, в которую не поверил бы 20 лет назад, – десятки сельских школ, среди них маленькие основные, деревенские – пробуют работать без классно-урочной системы, используя методики коллективного способа обучения (КСО), индивидуализированного обучения, элементы погружения. Это принципиально новое явление: одно дело школа М.П. Щетинина или А.Н. Тубельского, а другое – самые обычные, рядовые сельские школы, дерзнувшие, пусть даже в официально санкционированном крае эксперименте – прикоснуться к «неприкасаемому», перешагнуть грань «запретного», немислимого прежде.

Зачем им это? Я расспросил учителей и пришел к выводу – дело не только в том, что работать по-новому оказывается интересней и успешней (заходящие в школу выпускники удивляются: «Почему вы нас так не учили?»). Дело еще в том, что школы готовы на любые новации и эксперименты, объединения и товарищества, только бы не попасть под нож реструктуризации, сохраниться. В этом «чувстве опасности» может быть источник удивительного обновления и развития, а может быть – послушания и регресса.

Старый вопрос: какое влияние оказывает теория на практику? Мои друзья на одном из семинаров по этому поводу пришли к выводу, что не прямое. Педагогических теорий практика не использует. Да и теория не строится на простом обобщении опыта. Между ними более сложные отношения: отзвук дискуссий, атмосфера, идея, метод...

Когда-то мне предлагали создать такой ФЭП (федеральную экспериментальную площадку): «Обычная школа». На самом деле при всей кажущейся знакомости она остается тайной за семью печатями.

Мы мало что знаем об обычной школе, о том, как она устроена, что в ней происходит. Один из авторов сделал неожиданный вывод, что в основе школы, которую мы все знаем, лежит «экономика простого обмена»: каждое утро дети идут в школу, чтобы общаться и дружить, а взамен соглашаются сидеть за партами и учиться.

Удивительная, обычная необычная школа...

ВОПРОСЫ О ШКОЛЕ К САМИМ СЕБЕ

Попробуем – хотя бы пунктирно, импровизированно – окинуть взглядом те идеи и темы, которые кажутся нам важными для обсуждения забот такой школы. Увидеть панораму школы села или маленького города со всех сторон...

Культурный центр сельской местности. Часто заявляют, что школа – единственный культурный центр села. В то же время многие говорят, что культура из школы ушла. Откуда же тогда взять ее в селе и как школа может быть центром культуры? Хотелось бы разобраться в разных явлениях, выполняющих роль культурных центров для сельских жителей: школе, народном музее, библиотеке, детской картинной галерее, разных типах малого города, которому ведь тоже положено быть культурным центром сельской местности. Нам ближе представление не о «пупе земли», а о многоцентровой культуре, в которой школа может быть и ведущей, и ведомой, и одним из равноправных партнеров.

Модели сельских школ. Вы ищете ту модель школы, которая бы соответствовала вашим условиям? Наверное, ее не существует. Вам потребуется своя. Но каждый дельный опыт того, на каких принципах придумывают и какими методами обустривают свои школы другие директора и учителя, что-нибудь вам да подскажет. И поможет найти достойных собеседников.

Школа выездная и невыездная. На одной конференции учитель сказал, что сельская школа стала невыездной. Он имел в виду, что нет денег добраться даже до райцентра. Но школа теперь невыездная и в других смыслах: не хватает информации, учитель не может

повысить квалификацию, увидеть другой опыт, другой образ жизни. Да и дети не могут. Как раздвинуть «железный занавес»? Оказывается, существуют разные опыты. Есть даже модель, которая так, наоборот, и называется: «Выездная школа». Ее изобрели полтавчане. И если вы хотите с помощью большой школы спасти маленькую – она вам очень пригодится.

Очно-заочные школы, центры работы с сельскими школьниками. Заочные математическая, биологическая и другие школы при МГУ им. М.В. Ломоносова, имевшие более 40 филиалов по стране, вместе со своими аналогами при других крупнейших вузах служили своеобразной теневой системой образования, параллельной всеобучу. Но эффективность их была в десятки раз выше. Стоимость же обучения одного ученика в год соответствовала цене за покупку конвертов и марок при отсылке материалов и заданий. Время изменилось. Сегодня развиваются разные системы дистантного и очно-заочного образования. Этот сюжет не только про одаренных школьников. Ведь когда заочная школа совершенствует наиболее увлеченных познанием детей, то следом часто меняются и их учителя...

Право. Сельскому учителю не только сложно воспользоваться своими законными правами, но даже не у кого о них и узнать. А директору? И готовы ли управленцы считаться с теми, кто сам не может за себя постоять? А им самим на какой основе отстаивать интересы образования?

Расчеты. То же нормативное финансирование, вполне разумное относительно городских школ, для школ сельских может не стать губительным только при очень внимательных механизмах расчета разного рода коэффициентов. Однако и оставить все как есть – невозможно. Безусловные радости нас не ждут.

Полезные методики: средства выживания. Сельская школа – поддержание традиций, городская школа – поиск инноваций. Так ли однозначны эти ассоциации? Часто городская школа при возможности подбирать учеников и родителей, регулярном государственном финансировании, достаточном числе спонсоров и международных контактов может быть вполне успешной и без специальных

По многим международным исследованиям, одна из наименее эффективных форм обучения – классно-урочная, а одна из наиболее эффективных – обучение детьми друг друга. Оказывается, что главная проблема при организации разновозрастного обучения – не согласование программ, а умение учителя налаживать взаимное сотрудничество детей. Зато опыт учителей, умеющих это делать, бесценен для школы.

педагогических изысканий. А в сельской школе даже при наличии добрых, совестливых, профессиональных учителей почти всегда существует столько проблем, что для ее нормальной жизни остро необходимы грамотно проведенные изменения.

Разновозрастные классы. Разные уровни и разный темп обучения. Считается, что при работе в таких классах учитель сталкивается с огромным количеством труднопреодолимых проблем, а у ребят снижается уровень знаний. И головная боль, которую получает учитель при попытке организации таких занятий (подготовка учебных пособий, согласование программ и т.п.), не стоит того эффекта, который он получает на выходе.

Между тем, по мнению психологов, практически любые классы – разновозрастные. Хотя бы за счет того, что практически всегда существует огромное (у младших подростков – до двух-трех лет) различие в психическом возрасте и физиологической зрелости мальчиков и девочек одного паспортного возраста. Так что во многом проблема состоит не в разном возрасте учеников, а в методах организации их работы. По многим международным исследованиям, одна из наименее эффективных форм обучения – классно-урочная, а одна из наиболее эффективных – обучение детьми друг друга. Оказывается, что главная проблема при организации разновозрастного обучения – не согласование программ, а умение учителя налаживать взаимное сотрудничество детей. Зато опыт учителей, умеющих это делать, бесценен для школы.

Проекты не только для взрослых. Первая треть XX в. ознаменовалась активными поисками путей к «новой школе». Ориентир новой школы – связь

обучения с жизнью, «учение через делание». Метод проектов. Педагогические издания 1920-х гг. полны публикаций с размышлениями практиков о плюсах и минусах этой системы, обсуждением общих вопросов организации учебного процесса методом проектов. Нам открывается обширная панорама творческой работы учителей сельской школы (ведь тогда народное образование и в России, и за рубежом было по преимуществу сельским). Сейчас метод проектов снова возвращается в российскую школу. И как для всякого нового дела, очень важно, чтобы появлялось сообщество учителей, помогающих друг другу идеями, разработками, учебными материалами, моральной поддержкой.

Облагораживающие факторы. Парк, усадьба, церковь, музей, озеро... Мы привыкли к тому, что на селе школа – это единственный облагораживающий фактор. Но ведь в действительности и самой школе хотелось бы иметь притягательный пример. Есть ли он в окрестностях? Может быть, это полуразрушенная старинная усадьба, парк, озеро... Да и просто какой-то конкретный живущий человек. Много обсуждают именно прагматические проблемы, но разруха в селе преодолевается тогда, когда действуют и какие-то возвышающие душу начала.

Архивы. Почти вся старая русская педагогика – педагогика сельской народной школы. Хотя не успело при Александре I возникнуть Министерство народного просвещения – так сразу слово «народное» с вывески выкинули. Потом снова пририсовывали и снова упраздняли. (Конечно, правильней выбросить: уж Министерство просвещения народным никогда не было.)

Почти все, что сегодня заведено в школах «сверху», разработано в расчете на школу городскую. Многие сельской школе нужно компенсировать. Это связано и с узостью круга общения, и с труднодоступностью многих областей науки, техники, культуры... В то же время в сельской школе есть нечто (природа, открытость, особый стиль сельскохозяйственного труда, теснота уклада отношений), чего не хватает в городской школе. Взаимообмен поэтому возможен и необходим.

Мало кто знает, что в конце XIX – начале XX в. в России издавалось более ста педагогических журналов. Многие публикации в них помогают обнаружить, что ты не первый сталкиваешься со многими ситуациями. История порой подсказывает, где лежат ключи к решению проблемы. Но не только. Она и рисует образцы мужественного человеческого поведения в сходных с нашими условиях.

Аграрное образование. Наши и голландские педагоги в одном совместном исследовании вдруг столкнулись с тем фактом, что три четверти учебных программ сельхозПТУ у нас посвящены машинам и механизмам. А где живая природа? Земля, вода, растения? Они как будто просто сырье для фабрики. Голландцы были поражены.

Вся мировая практика аграрного образования построена по-другому. Даже организационно. Существует четыре взаимосвязанных образовательных института:

- 1) общеобразовательная школа;
- 2) агрокультурная (высшая крестьянская), высшая народная школа, народный университет (через них прошло большинство населения европейских стран);
- 3) профессиональная сельскохозяйственная школа;
- 4) институт агрообразовательного сервиса (информация и консультации).

Успех земледельческих стран (и не только их) достигается в том числе этим инвариантом, два элемента из которого у нас просто выпали – агрокультурная школа и школа поддержки и консультирования. Чтобы у нас сложилось полноценное аграрное образование как часть человеческой культуры, нам предстоит еще многое узнать и сделать.

Всемирная сельская школа. В некоторых странах такого понятия вообще нет (как в Англии или Голландии) – в сельской местности живут вполне обеспеченные люди. В Англии может быть деревня, откуда люди ездят работать в город, а сельское хозяйство ограничивается одним фермером. При этом определенный сельский уклад жизни сохраняется. Однако учебные программы – такие же, как в городе. А, например, в Норвегии сельская школа есть, и до сих пор одним из перспективных условий ее развития выступает так называемая народная школа.

В мире накоплен большой опыт, который просто интересен любой школе. А есть вещи, которые в особенности близки сельским педагогам. Например, система Френе, которая в сельской школе и рождалась. Или развивающиеся в 80 странах мира, программы «комьюнити-эдюкэйшн», касающиеся взаимодействия школы и среды.

Дружба сельской и городской школы. Почти все, что сегодня заведено в школах «сверху», разработано в расчете на школу городскую. Многие сельской школе нужно компенсировать. Это связано и с узостью круга общения, и с труднодоступностью многих областей науки, техники, культуры... В то же время в сельской школе есть нечто (природа, открытость, особый стиль сельскохозяйственного труда, теснота уклада отношений), чего не хватает в городской школе. Взаимообмен поэтому возможен и необходим.

Лагеря на природе для городских. Летние и зимние школы. Обмен классами. Погружение в опыт известных школ. Семинары. Путешествия. Каковы еще возможные формы сотрудничества?

Выпускники во все стороны. «Ужасно, дети из сельских школ не могут поступить в вузы и уехать в город»; «ужасно, дети выучиваются, уезжают в город и в село не возвращаются». Мы предложили бы смотреть на вещи спокойней: кто-то уезжает, кто-то остается. И то и другое по-своему нормально. Огорчать-то должно другое: когда оставшиеся живут в тоске, что не могут уехать, а уехавшие стараются побыстрее забыть о своей деревне.

Нет ли в подобных ситуациях и вины школы?

До революции всякое порядочное учреждение, даже сельские трехклассные училища, выпускали к своим юбилеям книги о судьбах своих выпускников. Так ли следят за выпускниками теперь? Существовали до революции общества вспомоществования выпускникам такого-то образовательного учреждения. Кроме всего прочего они служили и клубом общения, и средством связи со школой.

Школе нужны и ученики, и выпускники. От выпускников хорошо узнать их мнение о целях образования. Что им теперь нужно, а что не нужно в жизни. Их теперешнее отношение к школе.

До революции всякое порядочное учреждение, даже сельские трехклассные училища, выпускали к своим юбилеям книги о судьбах своих выпускников. Так ли следят за выпускниками теперь? Существовали до революции общества вспомоществования выпускникам такого-то образовательного учреждения. Кроме всего прочего они служили и клубом общения, и средством связи со школой. Школе нужны и ученики, и выпускники. От выпускников хорошо узнать их мнение о целях образования. Что им теперь нужно, а что не нужно в жизни. Их теперешнее отношение к школе.

Беженцы и вынужденные переселенцы. Сегодня во многих селах живут семьи переселенцев... Кто они? Лишняя нагрузка для деревни? Или свежий ресурс энергии и интеллекта? Среди них немало прекрасных специалистов, людей с высшим образованием. Как интегрировать эти семьи в сельский социум? Может быть, иногда и не нужно интегрировать?..

Сети экспериментальных школ. Общественно-педагогическое движение 1980–1990-х гг. породило авторские и инновационные школы, экспериментальные площадки. Различные их сети и сообщества охватывают сегодня сотни нестандартно работающих педагогических коллективов, обеспечивая официальную и общественную поддержку, а изредка и материальные стимулы дальнейшего развития. Хотелось бы, чтобы неординарно работающие сельские школы всегда находили себе собеседников и соратников.

Школа без колхоза. Появляются новые хозяева, колхоз перестает быть единственным, а порой и главным. У школы исчезает бывший определенный ответственный опекун. А когда в селе много хозяев, то все кивают друг на друга, до тебя никому нет дела и приходится выкарабкиваться самим. Как? Может ли эта новая ситуация быть обращена на пользу образования?

Как относиться к старым хозяевам деревни, там, где они остались, и к новым: встречаются случаи просто покупки целых деревень; кому в этом случае принадлежит школа и на кого ей ориентироваться? На что ориентировать сельских ребят: на остовы колхозных дворов,

Труд не должен быть примитивным. Трудовое воспитание должно быть красивым – и одновременно эстетическим. Или, как это ни тривиально, – нравственным, наверное, именно в том драматическом смысле, о котором говорил В.А. Сухомлинский: «Это очень сложная, тонкая и нежная вещь – детское желание трудиться. Оно возникает тогда, когда в детской душе засела мысль: так не должно быть!.. Как это важно, чтобы в детские годы ребенок не мог спокойно заснуть от мысли о том, что если он, маленький человек, будет бездеятельным, то родная земля станет еще беднее!..»

сильно прореженные правительством ряды фермеров или на собственное подворье, которое воцарилось в России повсеместно, для всех слоев населения и, кажется, надолго? В связи с этим не достать ли из-под сукна опыт образцовых, демонстрационных учебных полей и огородов С.Т. Шацкого?

Школа-хозяйство. В условиях вроде бы государственного образования, оказывается, есть школы, которые сами себя содержат, сами зарабатывают на жизнь – и не только руками, но и головой. Слышал про школу, которая устраивает своих выпускников на работу в собственное хозяйство – больше им работать нигде. Верной ли дорогой идем, товарищи, учитывая, что 100 лет назад классики педагогики заявляли: школы-хозяйства – это ошибочная идея, педагогический архаизм? А что, спросим, говорят нам по этому поводу современная мысль, модернизация и реструктуризация, компьютеризация и интернетизация?

Пришкольный участок. Вряд ли надо превращать школу в придаток хозяйства. Между тем и в 1920-е гг., и раньше учебно-опытное поле школы было полигоном для новых сортов, передовых форм хозяйствования местного населения. Не может ли школа поучаствовать в этом деле сейчас? В Бурятии в одно село приехали американцы с программой «Юный фермер» и начали сажать половинки картофеля. Учителя удивились. И вдруг сравнили эффективность этого и обычного посева. Оказалось, половинками эффективней. А потом и все село стало так делать.

И вообще о *трудовом воспитании*. Когда-то в Академии педнаук

существовал институт, который сотрудники называли между собой ТОПОР. Не только из-за аббревиатуры (трудовое обучение и профессиональная ориентация), сама эта тема в советской педагогике чем-то напоминала данное орудие.

И все же первая ученическая производственная бригада, возникшая в пору оттепели в ставропольской станице Григорополисской, была живая, разумно «соединяла обучение школьников с производительным трудом» (как тогда говорили). То, что это в принципе соединимо и может положительно влиять друг на друга, могу подтвердить лично: в те годы я изучал ученические бригады и даже писал о них. Один материал назывался в духе времени – «Пятерка за труд», и у бригады «Школьник» она была заслуженной: в Варденисском районе Армении дети убирали на комбайнах «Нива» крутые горные поля лучше взрослых; социальный успех менял школьные отношения, ребята начинали лучше учиться, занимались рационализаторством и пр. А в сибирском поселке Улу-Юл было замечательное школьное лесничество – ученики вместе с директором школы Василием Николаевичем Куровским сажали и выращивали столько кедров, сколько губил местный лесспромхоз. Школьный бор напоминал огромный, выстроенный амфитеатром хор: трехлетки, четырехлетки, год за годом, густыми уходящими рядами, до 25-летних деревьев, верхушки которых виднелись на горизонте. Теперь им более чем полвека (а вообще кедр живет 300 лет).

В советское время все было понятно. Много детей калечили, но был и неглубокий опыт и первых ученических бригад, и школьных лесничеств и т.д. Однако нужен ведь не только сельскохозяйственный труд. Надо вернуться к теме и посмотреть на нее с современных позиций.

Труд не должен быть примитивным. Трудовое воспитание должно быть красивым – и одновременно эстетическим. Или, как это ни тривиально, – нравственным, наверное, именно в том драматическом смысле, о котором говорил В.А. Сухомлинский: «Это очень сложная, тонкая и нежная вещь – детское желание трудиться. Оно возникает тогда, когда в детской душе засела мысль: так не должно быть!.. Как это важно, чтобы в

детские годы ребенок не мог спокойно заснуть от мысли о том, что если он, маленький человек, будет бездеятельным, то родная земля станет еще беднее!...» (Сухомлинский, 1982, с. 36).

Фонды и программы. Куда, про что и как писать заявки на гранты? Сегодня существует немало фондов, которые поддерживают перспективные образовательные программы и проекты. Проблема сельских школ не в том, что их никто не готов поддержать, а в том, что они не знают путей и лазеек в фонды, им не хватает умения оформлять проекты и добиваться своего гранта.

Сельская школа – она чья? Раньше сельские школы были разные: министерские, земские, церковные, содержащиеся на средства общины... Но в любом случае у сельского общества были определенные права и возможности в управлении школой. Чисто ведомственная сельская школа – нонсенс. Но каковы могут быть сегодня пути, механизмы преодоления отчужденности?

Понятно, что формальное сельское общество – «сельский сход» – в основном пассивно. Но вдруг возможно сообщество активных сельских жителей? А попечительский совет? И как можно сотрудничать с уже чуть разбогатевшими фермерами, особенно если они готовы махнуть рукой на школу в селе: им проще возить своего ребенка в городскую? А могут ли быть включены в судьбу сельской школы горожане, хотя бы те же выпускники?

У нас примитивный принцип – кто платит, тот заказывает музыку. А в мире существуют совершенно разные модели взаимосвязи финансирования и управления школой. Например, в Германии платит государство, и оно старается контролировать конечные результаты. В США с давних пор дело управления школой взяли на себя общины, а дело школьного законодательства передано в штаты. Федеральная власть, по сути, только поддерживает перспективные проекты силами общегосударственных фондов. В Голландии механизм довольно сложный: государство платит, общество (например фермерская ассоциация) нанимает учителей, учителя разрабатывают программы и пишут учебники, а наука помогает им это делать хорошо. Никто

У нас примитивный принцип – кто платит, тот заказывает музыку. А в мире существуют совершенно разные модели взаимосвязи финансирования и управления школой. Например, в Германии платит государство, и оно старается контролировать конечные результаты. В США с давних пор дело управления школой взяли на себя общины, а дело школьного законодательства передано в штаты. Федеральная власть, по сути, лишь поддерживает перспективные проекты силами общегосударственных фондов. Только в России государство старается не платить, а музыку заказывать. А ведь до революции существовало 25 разных моделей финансовой организации школы, различных структур и источников финансирования.

не имеет монополии, и все вертится. Только в России государство старается не платить, а музыку заказывать. А ведь до революции существовало 25 разных моделей финансовой организации школы, различных структур и источников финансирования (Цирульников, 2001).

Так чья школа?

Детские сады. По селам они закрылись. Всем стало плохо. В последние годы то там, то здесь сады начали восстанавливать – оказалось, что на селе это сделать гораздо легче, чем в городе. Детей в школах стало меньше, освободить крыло под детский сад – не проблема. И вот коммунальные услуги (половина себестоимости ребенка в саду) сэкономлены. Вроде бы теперь достаточно выбить зарплату воспитателям. А родительская плата за детский сад обычно как раз соответствовала стоимости питания. И если брать ее продуктами, то почти все проблемы решены. Но тут возникает СЭС...

Что происходит с деревней? Социальные, демографические, культурные, хозяйственные процессы... В свое время академик Татьяна Ивановна Заславская провела исследование, в котором вывела несколько типов деревень. Инерционные (даже порой большие), неподвижные, деградирующие. Маленькие, но динамичные, развивающиеся. Но был еще промежуточный класс деревень, которые имели равные шансы на жизнь и смерть. И от кого зависит – умрет или выживет деревня?

Тема сельской школы находится на задворках и бывает малоинтересной, потому что обсуждается она как эрзац городской, как «педагогика для бедных». Но если школа в селе перестает копировать город, она именно поэтому становится ему интересной. Ведь друг другу мы интересны тогда, когда мы разные, когда эта разность позволяет посмотреть по-другому на самого себя и понять в себе что-то.

Сценарий успеха деревни. Только крушить удастся легко и быстро. А достойные перемены в образовании – дело медленное. И на селе любые хорошие перемены – медленные. А в сельской школе, получается, – медленные в квадрате. И все же если долго идти, то когда-нибудь...

Интересен опыт – как удастся вылезти. Глядя на того, кто достиг успеха, всегда кажется, что ему слишком везло. И условия у него были намного лучше, чем у нас. Но приглядимся к этому везению внимательней: может быть, везет именно тем, кто не сдается?

Учительские семьи. Как они складываются и раскладываются. Что спасает? Что радует? Одинока ли в деревне приехавшая семья интеллигентов? Заботы. Общий педагогический стаж в одной учительской семье – 90 лет. Шутят, что жизнь прошла, а между собой так и не поговорили.

Архитектура и дизайн школы. В одном селе, где не было ни одного каменного

дома, жители украшали стены кирпичиками. А школу и подавно строили каменной. Но некоторые учителя хотели, чтобы она была теплая, деревянная. Они мечтали создать экологическую школу. За этой частной ситуацией вообще стоит проблема. Ведь по материалам и архитектуре сельская школа должна отличаться от городской.

*

Тема сельской школы находится на задворках и бывает малоинтересной, потому что обсуждается она как эрзац городской, как «педагогика для бедных». Но если школа в селе перестает копировать город, она именно поэтому становится ему интересной. Ведь друг другу мы интересны тогда, когда мы разные, когда эта разность позволяет посмотреть по-другому на самого себя и понять в себе что-то.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колесникова И.А. Основы технологической культуры педагога. СПб.: Дрофа, 2003.
2. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. М.: Просвещение, 1982.
3. Цирульников А.М. История образования в портретах и документах. М.: Владос, 2001.
4. Цирульников А.М. Общество и образование: когда игроки меняются местами // Образовательная политика. 2015. № 3 (69). С. 43–50.

Динамика расходов семей на дошкольное образование, присмотр и уход

Аннотация. Рассматриваются вопросы обеспечения доступности качественного образования, что позволяет создать благоприятные условия для выравнивания стартовых возможностей детей из разных социальных слоев и групп населения. В статье представлены оценки расходов семей на дошкольное образование, услуги по присмотру и уходу, полученные на основе данных мониторинга экономики образования, проведенного в 2015 г. НИУ Высшая школа экономики совместно с Аналитическим центром Юрия Левады. Основное внимание уделено сопоставлению родительской платы в государственных (муниципальных) и частных детских садах. Глубокая дифференциация расходов семей порождает неравенство доступа к дошкольному образованию, услугам по присмотру и уходу, особенно на этапе раннего развития. Семьи сегодня признают значимость дошкольного образования как первого уровня образования и разделяют ответственность за воспитание и обучение детей с дошкольными образовательными организациями. Это отражает рост доверия к дошкольным учреждениям, их профессионализму и качеству.

Ключевые слова: дошкольное образование, присмотр и уход, компенсация родительской платы, дополнительные занятия.

Комплекс мер по развитию дошкольного образования направлен на решение важнейших социальных задач по обеспечению доступности качественного образования независимо от места проживания и доходов родителей, что позволит создать благоприятные условия для выравнивания стартовых возможностей детей из разных социальных слоев и групп населения. Задачи дошкольного воспитания и обучения связаны с обеспечением ранней социализации детей, освоением навыков и умений, соответствующих возрасту, развитием творческих способностей, освоением отношений со взрослыми и ровесниками (Кордонский, 2012). В наши дни посещение детского сада становится не просто модой, а скорее социальной нормой вне зависимости от места проживания и доходов родителей. Семьи сегодня признают значимость дошкольного образования как первого уровня образования и разделяют ответственность за воспитание и обучение детей с дошкольными

образовательными организациями. Это отражает формирование в России «просвещенного родительства», ответственного за воспитание и образование детей с самого раннего возраста, а также рост доверия к дошкольным учреждениям, их профессионализму и качеству.

Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ предусмотрено разделение на дошкольное образование и услуги по присмотру и уходу. Дошкольное образование является общедоступным и бесплатным, тогда как оплата услуг по присмотру и уходу перекладывается на семьи. В услугу по присмотру и уходу включено обеспечение детей питанием, соблюдение режима дня, а также финансирование других хозяйственно-бытовых нужд (Абанкина, 2012). Предполагается компенсация части родительской платы в размере не менее 20% на первого ребенка, 50% – на второго ребенка и 70% – на третьего и последующих детей. Обязательства по выплате компенсации возложены на субъект РФ.

Для расчета размеров компенсации части родительской платы и планирования



об авторе



И.В. Абанкина, профессор, директор Института развития образования НИУ ВШЭ, ведущий научный сотрудник ФИРО, кандидат экономических наук

В условиях федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» родительская плата в среднем может заметно возрасти в зависимости от режимов пребывания детей в детских садах (пяти- или шестидневной недели, полного или сокращенного дня и т.д.). Это грозит реальными социальными напряжениями. Безусловно, указанный закон подразумевает, что учредитель (в 90% случаев – муниципалитет) вправе снизить родительскую плату для отдельных категорий граждан, однако бюджетная обеспеченность многих муниципалитетов находится на низком уровне, что ограничивает возможности муниципалитетов.

расходов регионального бюджета субъект РФ устанавливает средний размер родительской платы. Конкретный размер родительской платы устанавливает учредитель, т.е. муниципалитет. Учредитель имеет право снизить размер родительской платы или не взимать ее с отдельных категорий родителей. Эти нововведения отменили предыдущую норму по ограничению размеров родительской платы, которая была введена Верховным Советом РСФСР. Это ограничение составляло 20% от содержания детей, фактически же родительская плата в среднем составляла около 15% от содержания детей. Обязательства по сохранению этого ограничения были сняты еще до принятия федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», однако муниципалитеты не спешили их отменять, продолжая финансировать часть родительской платы (Кириченко, 2015). Так, в 2012 г. с учетом фактически действующих ограничений родительская плата составляла примерно 800–1000 руб., при колебаниях по регионам от 600 до 1700 руб.

Как показывают проведенные расчеты, в условиях федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» родительская плата в среднем может заметно возрасти в зависимости от режимов пребывания детей в детских садах (пяти- или шестидневной недели, полного или сокращенного дня и т.д.). Это грозит реальными социальными напряжениями. Безусловно, указанный закон подразумевает, что учредитель (в 90% случаев – муниципалитет) вправе снизить родительскую плату для отдельных

категорий граждан, однако бюджетная обеспеченность многих муниципалитетов находится на низком уровне, что ограничивает возможности муниципалитетов. Если же родительская плата будет снижена без достаточного объема бюджетных средств, то в сложном положении окажутся сами дошкольные образовательные организации, поскольку будут вынуждены снижать качество питания и содержания детей в рамках урезанных бюджетных ресурсов. Вместо фруктов и витаминов дети получают одни углеводы и риск избыточного веса. Для мониторинга складывающейся ситуации по родительской плате и выплатам компенсаций НИУ Высшая школа экономики был проведен опрос среди родителей воспитанников образовательных организаций, реализующих программы дошкольного образования, в период с конца ноября 2014 по середину февраля 2015 г.

Опрос проводился в рамках ежегодного мониторинга экономики образования (МЭО). Всего было опрошено 1775 родителей. Выборка – квотная. В качестве квот выступают следующие параметры: регион (принадлежность к одному из семи федеральных округов), размер населенного пункта и организационный статус образовательной организации (государственная/частная). Выборка была распределена по квотам «регион» и «тип населенного пункта» пропорционально численности населения в соответствующих регионах и типах населенных пунктов. В выборку обследования 2014/15 учебного года были включены 150 организаций, реализующих программы дошкольного образования (100 государственных и 50 негосударственных детских садов). Число респондентов, ответивших на каждый вопрос, указано в каждом вопросе.

Расходы семей включают родительскую плату за присмотр и уход, расходы на дополнительные занятия, а также хозяйственные нужды, охрану, игрушки, книжки, подарки. Семьи в зависимости от числа детей получают компенсацию части родительской платы. Ситуация различается по регионам России, особенно заметны различия для семей, чьи дети посещают государственные (муниципальные) и частные детские сады. Ниже приведены результаты опроса родителей.

1. РОДИТЕЛЬСКАЯ ПЛАТА ЗА ПРИСМОТР И УХОД

В среднем родительская плата за осуществление присмотра и ухода в государственных (муниципальных) детских садах в конце 2014 – начале 2015 г. составляла 1711 руб. в месяц. В частных детских садах эта плата – в среднем более чем в семь раз выше, чем в государственных и составляет 12 477 руб. в месяц. Это ставит родителей в неравные условия, столь значимое расхождение объясняется вовсе не разницей в качестве услуг по присмотру и уходу, а разными условиями функционирования государственных (муниципальных) и частных детских садов, неравным доступом к бюджетным ресурсам и высокими расходами в первую очередь на оплату аренды.

Родители дошкольников, посещающих государственные (муниципальные) дошкольные образовательные организации (далее ДОО), платят более высокую

родительскую плату в Москве, городах среднего размера (от 100 тыс. до 1 млн жителей) и малых городах (менее 100 тыс. человек) по сравнению с городами-миллионниками, поселками городского типа (ПГТ) и селами.

Наиболее высокий размер родительской платы (в сравнении по федеральным округам) наблюдается в Центральном и Дальневосточном федеральных округах, несколько ниже – в Уральском и Поволжском, наиболее низкий – в Южном федеральном округе (табл. 1).

В 2014/15 учебном году наблюдалась тенденция к росту размера родительской платы, причем как в государственных ДОО, так и в частных детских садах (рис. 1).

В Москве, городах среднего размера (от 100 тыс. до 1 млн жителей) в большинстве случаев родительская плата выросла в 2014/15 учебном году по сравнению с 2013/14-м. В городах-миллионниках



Рис. 1. Изменения родительской платы относительно прошлого учебного года (сентябрь 2013 – июнь 2014) для государственных детских садов (N = 1382) и негосударственных детских садов (N = 393)

Таблица 1

Средняя родительская плата за государственный детский сад (руб. в месяц) в зависимости от типа населенного пункта и федерального округа

Переменные	Тип населенного пункта					Федеральный округ						
	Москва	Город свыше 1 млн человек (без Москвы)	Город от 100 тыс. до 1 млн человек	Город до 100 тыс. человек	ПГТ и села	Северо-Западный	Центральный	Южный	Поволжский	Уральский	Сибирский	Дальневосточный
Размер оплаты (руб. в мес.)	1952	1393	1823	1759	1536	1396	2039	1150	1756	1835	1415	2076
Число опрошенных	147	153	453	285	344	89	456	202	231	135	212	57

и маленьких городах (менее 100 тыс. жителей) родительская плата в большинстве случаев осталась неизменной по сравнению с прошлым учебным годом. Чаще всего родительскую плату «не платили и не платят» в Москве и городах-миллионниках, в то время как в населенных пунктах меньшего размера доля родителей, которые не платили и не платят родительскую плату, значимо ниже. Чаще всего не платили и не платят семьи в Сибирском федеральном округе. Родительская плата в государственных ДОО чаще всего росла в Центральном, Северо-Западном и Южном федеральных округах, чаще всего оставалась без изменений – в Уральском федеральном округе (табл. 2).

2. КОМПЕНСАЦИЯ ЧАСТИ РОДИТЕЛЬСКОЙ ПЛАТЫ ЗА ПРИСМОТР И УХОД

Действующая система компенсаций семьям расходов на оплату услуг по присмотру и уходу (не менее 20% за пребывание в детском саду первого ребенка; не менее 50% – за второго ребенка и не менее 70% – за третьего и последующих детей) настроена на поддержку детей независимо от уровня доходов их семей. В условиях безадресного (вне зависимости от доходов)

предоставления компенсации в наиболее уязвимом положении оказываются бедные семьи. Более половины всех опрошенных ($N = 1382$), чьи дети посещают государственные детсады, получают компенсацию части родительской платы. При этом для 37% опрошенных компенсация не является важной частью семейного бюджета, а для 28% – является таковой. Чуть более трети (35%) опрошенных в государственных детсадах не получают компенсацию родительской платы.

Большинство родителей (71% от 393 опрошенных лиц), чьи дети посещают частные детсады, не получают компенсации родительской платы, ее получает менее трети всех опрошенных, причем для 14% компенсация является важной частью семейного бюджета.

Реже всего (по сравнению с другими городами) компенсацию части родительской платы за государственный детсад, получают семьи в городах-миллионниках, чаще всего – семьи в ПГТ и селах. Для семей дошкольников, посещающих государственные детсады в Москве, данная компенсация реже является важной частью семейного бюджета по сравнению с городами среднего, маленького размера, ПГТ и селами (табл. 3).

Таблица 2
Изменения родительской платы относительно прошлого учебного года (сентябрь 2013 – июнь 2014) для государственных детских садов в зависимости от типа населенного пункта и федерального округа

Пункты опросника	Тип населенного пункта					Федеральный округ						
	Москва	Город свыше 1 млн человек (без Москвы)	Город от 100 тыс. до 1 млн человек	Город до 100 тыс. человек	ПГТ и села	Северо-Западный	Центральный	Южный	Поволжский	Уральский	Сибирский	Дальневосточный
Выросла / в прошлом году не платили, а теперь платим	59	28	55	36	52	52	55	52	45	35	41	39
Не изменилась	19	42	28	50	38	32	29	41	35	54	36	41
Снизилась / в прошлом году платили, а теперь не платим	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0
Не платили и не платим	12	18	4	4	1	8	6	2	7	1	10	5
В прошлом году не посещали детский сад	9	13	12	9	8	7	10	5	13	10	12	14
Число опрошенных	147	153	453	285	344	89	456	202	231	135	212	57

Для профилактики бедности и достижения равенства в доступе к ресурсам развития предлагается провести модернизацию правил предоставления компенсационных выплат с целью оказания большего объема помощи низкодоходным домохозяйствам. Целесообразно перейти к дифференцированным моделям компенсации части родительской платы, поддерживая малообеспеченные и многодетные семьи, сконцентрировав поддержку именно на этих категориях семей за счет сокращения поддержки семей со средними доходами, воспитывающих одного или двух детей.

Для снижения неравенства порядок выплаты компенсаций родителям (законным представителям), чьи дети получают образовательную услугу и услугу присмотра и ухода у разных поставщиков, требует нормативно-правового урегулирования. Сегодня не получают компенсации родители, чьи дети посещают краткосрочные группы, реализующие программы дошкольного образования, в детском саду, а услуги по присмотру и уходу получают в организации, у которой нет лицензии на образовательную деятельность. Как правило, это частные организации по предоставлению социальных услуг, например услуг по присмотру и уходу. Выравнивание прав родителей на получение компенсации за услугу присмотра и ухода без предоставления дошкольного образования позволит развивать институт доступной бюджетной «няни». В современной ситуации это будет индивидуальный предприниматель, выплачивающий налоги, мама, вышедшая на работу, и ребенок, получающий индивидуализированный уход и присмотр у частного поставщика, а также лицензированные услуги дошкольного образования в детском саду или в муниципальной организации дополнительного образования.

Утверждены санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы семейных групп, размещенных в жилых помещениях (постановление Главного санитарного врача Российской Федерации от 19 декабря 2013 г. № 68 «Об утверждении СанПин 2.4.1. 31.47-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к дошкольным группам, размещенным в помещениях жилого фонда»»

Выравнивание прав родителей на получение компенсации за услугу присмотра и ухода без предоставления дошкольного образования позволит развивать институт доступной бюджетной «няни». В современной ситуации это будет индивидуальный предприниматель, выплачивающий налоги, мама, вышедшая на работу, и ребенок, получающий индивидуализированный уход и присмотр у частного поставщика, а также лицензированные услуги дошкольного образования в детском саду или в муниципальной организации дополнительного образования.

(зарегистрировано Минюстом России 3 февраля 2014 г., регистрационный № 31209). Эти санитарные правила устанавливают «облегченные» требования для групп малой наполняемости, организованных в жилых и приспособленных помещениях. В связи с вышеизложенным можно считать, что вопрос об установлении специальных требований к жилым помещениям для организации семейных детских садов решен: процедуры упрощены и позволяют без риска здоровью и безопасности детей и персонала организовывать такие группы.

Практически выровнены условия, предъявляемые к жилым помещениям малой наполняемости и к помещениям по размещению семейных групп для реализации услуг по присмотру и уходу за детьми дошкольного возраста и их раннему развитию. При решении вопросов

Таблица 3
Получение компенсации части родительской платы за государственный детский сад в зависимости от типа населенного пункта, % от числа опрошенных

Пункты опросника	Москва	Город свыше 1 млн человек (без Москвы)	Город от 100 тыс. до 1 млн человек	Город до 100 тыс. человек	ПГТ и села
Получаю, компенсация является важной частью семейного бюджета	13	16	31	28	38
Получаю, но компенсация не является важной частью семейного бюджета	46	26	37	32	40
Не получаю	41	58	32	40	21
Число опрошенных	147	153	453	285	344

упрощения процедур учтены как требования санитарно-эпидемиологического контроля, так и противопожарные требования, что позволяет организовывать семейные группы дошкольного образования и раннего развития, включая услуги по присмотру и уходу без серьезных дополнительных инвестиций, приспособившая жилые помещения. К помещениям семейных дошкольных групп и иных групп детей дошкольного возраста малой наполняемости (до восьми детей), размещаемым в жилых домах, предъявляются противопожарные требования как к жилым помещениям жилых домов (п. 5.2.3 Свода правил СП 4.13130.2013 «Системы противопожарной защиты. Ограничение распространения пожара на объектах защиты. Требования к объемно-планировочным и конструктивным решениям», утвержденного приказом МЧС России от 24 апреля 2013 г. № 288).

В результате можно констатировать заметное развитие семейных групп, которые расширяют доступность дошкольного образования, раннего развития и услуг по присмотру и уходу. Роспотребнадзор фиксирует более 20 тыс. семейных групп, в которых воспитываются 239 тыс. детей дошкольного возраста. Более двух третей таких групп работают как структурные подразделения детских садов, поэтому воспитанники пользуются всей инфраструктурой детских садов для занятий, прогулок, организации праздников. Около 4 тыс. семейных групп организованы индивидуальными предпринимателями как предпринимательская инициатива без образования юридического лица, работают самостоятельно и не являются структурными подразделениями муниципальных дошкольных учреждений. Тем не менее во всех указанных семейных группах Роспотребнадзор ведет мониторинг, обеспечивающий защиту детей и персонала.

Препятствием на пути организации семейных групп в жилом помещении выступает требование ст. 17 Жилищного кодекса РФ о том, что индивидуальные предприниматели должны проживать в нем на законных основаниях, а также развивать бизнес, если это не нарушает права и законные интересы других граждан, а также требования, которым должно отвечать жилое помещение. Фактически

получается, что только зарегистрированные по данному адресу жители могут стать индивидуальными предпринимателями и реализовать программу дошкольного образования, услуги по присмотру и уходу для семейной группы. Взять жилое помещение в аренду для организации семейного детского сада невозможно, это заметно ограничивает круг претендентов на организацию такой деятельности.

По-прежнему нерешенным остается вопрос финансирования реализации услуги присмотра и ухода, предоставляемой образовательной организацией или индивидуальным предпринимателем наряду с образовательной услугой ребенку-инвалиду. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» предусматривает отсутствие родительской платы за присмотр и уход за детьми-инвалидами в государственных и муниципальных образовательных организациях. Однако в законе не очевидно, кто осуществляет оплату этой услуги, если ребенок-инвалид получает ее у негосударственных поставщиков. Получается, что родитель данную услугу бесплатно может получать только в государственном/муниципальном секторе. Хотя и для муниципальных образовательных организаций источник покрытия этих расходов не определен.

3. ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ РАСХОДЫ, СВЯЗАННЫЕ С ПОСЕЩЕНИЕМ ДЕТСКОГО САДА

Значительная доля семей, участвовавших в опросе (42%), отметила, что не несет дополнительных расходов в государственных детсадах. В случаях, когда дополнительные расходы имеются, они чаще всего направлены на: закупку книг или игрушек для детского сада, подарки воспитателям, ремонт помещений/оборудования спортивных сооружений в детском саду (15%) (рис. 2).

Дополнительных расходов, связанных с посещением детьми государственного (муниципального) детского сада, не было в Москве и малых городах у более чем половины опрошенных. Родители дошкольников в городах-миллионниках (кроме Москвы), городах среднего размера чаще сталкивались с расходами на охрану детского сада по сравнению с другими населенными пунктами.

Родители дошкольников в Москве реже, чем в других населенных пунктах, сталкивались с дополнительными расходами на ремонт помещений, оборудование спортивных сооружений в детском саду. Также реже имели такие расходы в Северо-Западном федеральном округе.

В Уральском федеральном округе родители дошкольников чаще, чем в других округах, расходовали дополнительные средства на приглашение дополнительных сотрудников в детский сад (преподавателей, психологов, медицинского персонала) (табл. 4).

Большинство опрошенных родителей **не имеют дополнительных расходов**, связанных с посещением их детьми частного детского сада. В случаях, когда дополнительные расходы имеются, они чаще всего направлены на подарки воспитателям (20%) и закупку книг или игрушек для детского сада (12%).

4. ОПЛАТА ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ

Больше половины (55%) детей опрошенных родителей не посещают в 2014/15 учебном году дополнительных занятий; среди тех, кто посещает, наиболее распространены музыкальные, художественные (рисование, лепка),

театральные, танцевальные и т.д. В целом, дети, которые посещают частные детсады, чаще посещают какие-либо дополнительные (необязательные) занятия в детском саду, чем дети, которые ходят в государственные детсады (рис. 3, 4).

Дошкольники в Москве, а также в ПГТ и селах реже, чем дошкольники, проживающие в других типах населенных пунктов, посещают дополнительные занятия в государственном детском саду. Общеразвивающие занятия, а также музыкальные, художественные, танцевальные занятия чаще посещают дошкольники в малых и средних городах по сравнению с другими типами населенных пунктов (Никитина, 2015; Духанина, 2010). Дошкольники в Москве, ПГТ и селах реже посещают дополнительные занятия по физкультуре, спорту в своем детском саду, по сравнению с другими городами.

Дошкольники в Северо-Западном федеральном округе реже, чем дошкольники в других федеральных округах, посещают какие-либо дополнительные (необязательные) занятия в своем детском саду. Дошкольники в Сибирском и Дальневосточном федеральных округах чаще, чем в других федеральных округах, посещают дополнительные занятия



Рис. 2. Дополнительные расходы, связанные с посещением государственного детского сада (N = 1382)

по иностранным языкам в своем детском саду (табл. 5).

Большинство опрошенных отметили, что их дети не посещают дополнительных занятий в детских учреждениях **вне детского сада, а также не занимаются частным образом с педагогом.**

Если дети посещают занятия вне детского сада, то наиболее распространенными занятиями являются музыкальные, художественные, театральные, танцевальные занятия (16%), а также физкультура, спорт (12%) (рис. 5).

Большинство опрошенных **в частных детсадах** также отметили, что их дети не посещают дополнительных занятий вне детского сада и дополнительных занятий частным образом с педагогом.

В Москве дошкольники, которые ходят в государственные детсады, посещают

какие-либо дополнительные занятия *вне своего детского сада* как в детских учреждениях, так и частным образом чаще по сравнению с дошкольниками в других населенных пунктах. Реже, чем в остальных населенных пунктах, какие-либо дополнительные занятия *вне своего детского сада* посещают дошкольники в городах с населением менее 100 тыс. жителей, ПГТ и селах.

В детских учреждениях *вне детского сада* дошкольники Москвы чаще, чем дошкольники в других городах, посещают занятия спортом, подготовительные занятия к школе, а также занятия иностранными языками (Мастрова, 2015). В целом, дошкольники в городах-миллионниках и городах среднего размера чаще посещают занятия по подготовке к школе *в детских учреждениях вне детского сада* по сравнению с дошкольниками

Таблица 4
Другие расходы родителей, чьи дети посещают государственный детский сад, в зависимости от типа населенного пункта и от федерального округа, % от числа опрошенных

Дополнительные расходы родителей	Тип населенного пункта					Федеральный округ						
	Москва	Город свыше 1 млн человек (без Москвы)	Город от 100 тыс. до 1 млн человек	Город до 100 тыс. человек	ПГТ и села	Северо-Западный	Центральный	Южный	Поволжский	Уральский	Сибирский	Дальневосточный
Охрана детского сада	1	14	16	3	4	0	12	13	9	0	8	0
Закупка книг или игрушек для детского сада	24	28	38	20	29	21	22	26	32	36	45	33
Мебель (кровати, стулья, шкафы и т.п.) для детского сада	1	2	5	7	5	4	1	10	3	4	7	18
Специальное оборудование для организации занятий с детьми в детском саду	7	3	5	7	4	1	4	6	3	8	6	11
Взносы (без указания цели)	9	18	14	10	9	4	13	21	3	17	7	14
Закупка аудио- и бытовой техники, компьютеров, компьютерного оборудования для детского сада	2	2	2	2	1	3	1	3	0	3	1	4
Организация дополнительного питания в детском саду	0	1	1	2	0	0	0	1	1	1	2	2
Подарки воспитателям	27	30	18	22	22	18	30	21	17	24	11	25
Приглашение дополнительных сотрудников в детский сад (преподавателей, психологов, медицинского персонала)	5	1	8	2	1	1	2	3	0	14	4	5
Ремонт помещений, оборудование спортивных сооружений в детском саду	1	18	16	9	23	6	3	19	14	8	40	35
Другое	14	4	6	4	7	6	9	4	5	7	4	5
Не было таких расходов	50	36	33	56	42	63	42	46	51	33	29	30
Число опрошенных	62	53	213	167	194	89	456	202	231	135	212	57



Рис. 3. Дополнительные расходы, связанные с посещением ребенком частного детского сада (N = 393)



Рис. 4. Какие дополнительные (необязательные) занятия посещает ребенок в государственных и частных детских садах в 2014/15 учебном году

из малых городов, ПГТ и сел. *Частным образом с педагогом* дошкольники Москвы в основном посещают занятия с логопедом и спортивные занятия (табл. 7).

Дошкольники в Центральном и Уральском федеральных округах чаще (по сравнению с другими федеральными округами) посещают занятия спортом в детских учреждениях вне своего детского сада. Дошкольники в Дальневосточном

федеральном округе чаще, чем в других федеральных округах, посещают занятия иностранным языком в детских учреждениях вне своего детского сада (табл. 6).

Итак, большинство (64%) воспитанников государственных детских садов посещают какие-либо дополнительные занятия либо в своем детском саду, либо во вне его. Дошкольники в

Таблица 5
Какие дополнительные (необязательные) занятия посещает ребенок в государственном детском саду в 2014/15 учебном году в зависимости от типа населенного пункта и от федерального округа, % от числа опрошенных

Пункты опросника	Тип населенного пункта					Федеральный округ						
	Москва	Город свыше 1 млн человек (без Москвы)	Город от 100 тыс. до 1 млн человек	Город до 100 тыс. человек	ПГТ и села	Северо-Западный	Центральный	Южный	Поволжский	Уральский	Сибирский	Дальневосточный
Общеразвивающие (мелкая моторика, память и т.п.)	3	8	14	13	6	0	9	8	11	13	17	7
Иностранные языки	5	5	3	2	1	0	2	5	1	0	6	9
Музыкальные, художественные, театральные, танцевальные и т.д.	22	22	38	34	15	13	25	30	30	38	25	37
Физкультура, спорт	6	14	15	18	6	9	10	16	16	11	15	2
Математика, логика	1	3	4	2	1	0	1	0	6	4	4	5
Подготовка к школе	5	5	4	8	3	1	4	7	10	3	3	2
Логопед	16	20	11	16	10	4	15	19	11	10	11	25
Другие	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0
Не посещает в этом году дополнительные занятия в детском саду	62	53	47	47	69	76	59	50	52	47	50	49
Число опрошенных	147	153	453	285	344	89	456	202	231	135	212	57

негосударственных дошкольных учреждениях чаще посещают дополнительные занятия только в своем детском саду и реже – только вне его (рис. 6).

Дошкольники в Москве чаще, чем в других населенных пунктах, посещают дополнительные занятия только вне своего детского сада, а в ПГТ и селах чаще не посещают никаких дополнительных занятий (ни в своем детском саду, ни вне его).

Большинство опрошенных расходовало средства на канцелярские принадлежности (46%) и спортивную одежду обувь (31%) для дополнительных занятий. Расходы на дошкольное образование наиболее высоки в Москве преимущественно за счет более высоких расходов

на дополнительные занятия. Родители дошкольников, проживающие в малых городах, ПГТ и селах, расходуют на дополнительные занятия меньший объем средств по сравнению с родителями в более крупных населенных пунктах.

Около половины опрошенных в негосударственных детсадах не имели сопутствующих расходов на дополнительные занятия в текущем году. Среди тех, кто имел такие расходы, наиболее распространены траты на спортивную одежду и обувь, а также на канцелярские принадлежности.

В целом опрошенные в частных детских садах по сравнению с государственными реже расходуют деньги на дополнительные занятия (рис. 7).

Большинство (78%) воспитателей в государственных детсадах не проводят в них каких-либо дополнительных групповых занятий. Около 22% опрошенных такие занятия проводят, при этом 15% проводят дополнительные занятия бесплатно и 8% проводят все занятия или хотя бы их часть за дополнительную плату. Чаще они ведут такие занятия в своем детском саду в малых городах, по

Расходы на дошкольное образование наиболее высоки в Москве преимущественно за счет более высоких расходов на дополнительные занятия. Родители дошкольников, проживающие в малых городах, ПГТ и селах, расходуют на дополнительные занятия меньший объем средств по сравнению с родителями в более крупных населенных пунктах.

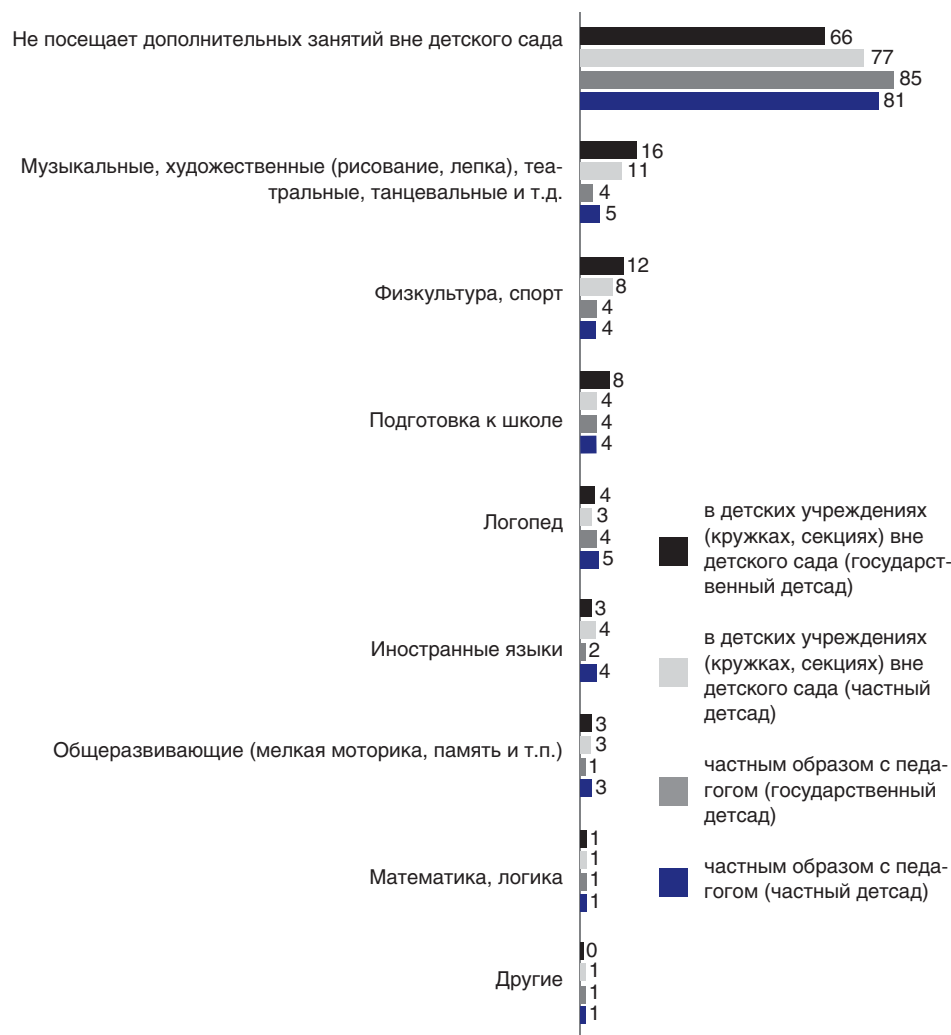


Рис. 5. Посещение дополнительных занятий вне детского сада для государственных (N = 1382) и частных (N = 393) детских садов

сравнению с другими населенными пунктами. Педагоги государственных детских садов в Южном федеральном округе чаще всего ведут какие-либо дополнительные занятия в данном детском саду, при этом, как правило, данные дополнительные занятия проводятся бесплатно (табл. 7).

28% воспитателей частных детских садов ведут дополнительные групповые занятия по месту работы – чаще, чем воспитатели государственных детских садов. При этом за дополнительную плату – 12%, а за частичную оплату – 6%.

Подводя итоги, можно сделать следующие обобщения: около половины родителей ответили, что их дети не посещали никаких дополнительных занятий в детском саду (54,7%). Из посещавшихся дополнительных занятий наибольшей популярностью пользовались творческие

– музыкальные, художественные, театральные, танцевальные (21,3%). Большая доля родителей отдавали детей на занятия с логопедом (17,1%) и спортивные занятия (13,2%). При сравнении родителей детских садов, располагающихся в разных населенных пунктах, и

В среднем расходы на дошкольное образование семей дошкольников, посещающих частные детские сады, выше по всем параметрам по сравнению с расходами семей дошкольников, посещающих государственные дошкольные учреждения. Государственные (муниципальные) детские сады испытывают слабое воздействие конкуренции, она не выступает стимулом для повышения качества, рыночные механизмы фактически не задействованы.

Таблица 6
Посещение детьми дополнительных занятий вне государственного детского сада в зависимости от типа населенного пункта и от федерального округа, % от числа опрошенных

Пункты опросника	Тип населенного пункта					Федеральный округ							
	Москва	Город свыше 1 млн человек (без Москвы)	Город от 100 тыс. до 1 млн человек	Город до 100 тыс. человек	ПГТ и села	Северо-Западный	Центральный	Южный	Поволжский	Уральский	Сибирский	Дальневосточный	
В детских учреждениях вне детского сада	Общеразвивающие (мелкая моторика, память и т.п.)	2	5	3	3	2	0	3	2	6	1	3	5
	Иностранные языки	6	3	2	1	3	2	4	1	2	0	1	11
	Музыкальные, художественные, театральные, танцевальные и т.д.	18	8	17	18	13	24	14	13	22	13	12	16
	Физкультура, спорт	22	10	13	10	8	11	18	6	7	16	8	5
	Математика, логика	1	1	2	0	1	0	1	1	2	1	0	2
	Подготовка к школе	15	10	9	5	4	9	8	9	9	8	4	2
	Логопед	7	3	3	4	3	0	4	6	3	1	4	4
	Другие	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Не посещает в этом году дополнительные занятия в детском саду	50	65	63	69	74	61	61	70	65	67	74	75
Частным образом, с педагогом	Общеразвивающие (мелкая моторика, память и т.п.)	1	1	2	1	0	1	1	0	1	1	0	0
	Иностранные языки	3	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	0
	Музыкальные, художественные, театральные, танцевальные и т.д.	3	4	5	4	2	4	4	4	3	4	3	2
	Физкультура, спорт	7	3	5	2	2	1	5	3	6	1	2	2
	Математика, логика	1	1	2	0	1	0	1	1	1	2	0	0
	Подготовка к школе	5	4	4	4	2	1	4	7	3	4	1	0
	Логопед	10	3	4	5	2	8	5	4	3	1	3	0
	Другие	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Не посещает в этом году дополнительные занятия в детском саду	79	85	82	87	91	85	84	82	82	90	90	96
Число опрошенных	147	153	453	285	344	89	456	202	231	135	212	57	

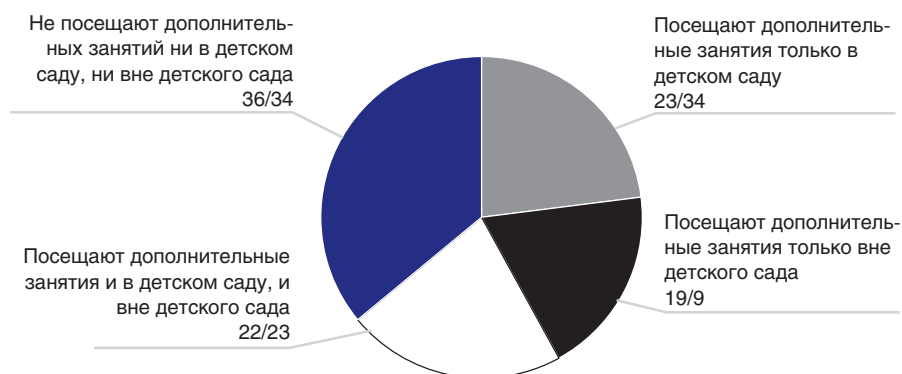


Рис. 6. Соотношение доли посещающих дополнительные занятия в детском саду и вне его для государственных/частных детских садов

Таблица 7

Проведение групповых дополнительных занятий (иностранный язык, музыка и пр.) в государственных детсадах в зависимости от типа населенного пункта, % от числа опрошенных и от федерального округа

Пункты опросника	Тип населенного пункта					Федеральный округ						
	Москва	Город свыше 1 млн человек (без Москвы)	Город от 100 тыс. до 1 млн человек	Город до 100 тыс. человек	ПГТ и села	Северо-Западный	Центральный	Южный	Поволжский	Уральский	Сибирский	Дальневосточный
Да, бесплатно	4	14	12	27	13	15	10	29	15	14	13	12
Да, за дополнительную плату	3	5	9	6	3	2	9	4	5	3	4	6
Не ведете	90	81	77	65	82	81	79	64	80	81	79	82
Часть бесплатно, часть за плату	2	0	2	2	2	2	1	3	1	3	3	0
Число опрошенных	96	84	261	168	196	54	281	116	128	72	120	34



Рис. 7. Сопутствующие расходы родителей на дополнительные занятия в 2014/15 учебном году для частных детских садов (N = 393)

разных форм собственности обнаружены существенные различия. Родители детей из Москвы чаще всего отдают детей на творческие занятия и занятия с логопедом. Отличительным признаком родителей детей из частных детских садов являются занятия иностранными языками (28%), спортивные занятия (23%) и занятия по подготовке к школе (17%).

В среднем расходы на дошкольное образование семей дошкольников, посещающих частные детсады, выше по всем параметрам по сравнению с расходами семей дошкольников,

посещающих государственные дошкольные учреждения. Государственные (муниципальные) детские сады испытывают слабое воздействие конкуренции, она не выступает стимулом для повышения качества, рыночные механизмы фактически не задействованы. Возможности выравнивания условий для детей, которые посещают частные и муниципальные (государственные) детские сады, с точки зрения расходов родителей, будут способствовать развитию конкуренции как важному механизму регулирования качества дошкольного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абанкина И.В. Новые финансово-экономические механизмы в сфере дошкольного образования // Справочник руководителя дошкольного образовательного учреждения. 2012. № 2. С. 2–14.
2. Духанина Л.Н. Самый ценный ресурс // Образовательная политика. 2010. № 7–8 (45–46). С. 12–18.
3. Кириченко Е. К вопросу о размере родительской платы // Справочник руководителя дошкольного образовательного учреждения. 2015. № 10. С. 15–18.
4. Кордонский С. Социальные функции образования // Отечественные записки. 2012. № 4 (49). С. 68–76.
5. Мастрова Л. Создание условий для обучения второму языку в билингвальном детском саду // Справочник руководителя дошкольного образовательного учреждения. 2015. № 8. С. 62–65.
6. Никитина Т. Многокультурное образование. Воспитание толерантности у детей // Справочник руководителя дошкольного образовательного учреждения. 2015. № 8. С. 57–61.

Гуманистическая педагогика: XXI век¹

*Единство – в многообразии,
Ответственность – в свободе,
Устойчивость – в развитии*

Присмотримся к тем переменам, которые произошли в школе.

Сегодня можно спросить: реализовалась ли педагогика сотрудничества? Наша школа сделала огромный шаг вперед в признании сотрудничества с ребенком как правильной педагогики – взамен педагогике принуждения и насилия.

Искоренить насилие и принуждение не удастся никогда: всегда были и есть педагоги, которые срываются на крик, и управленцы, предпочитающие угрозы и проверки воодушевлению и поощрению. Но учительское мировоззрение изменилось, вариативность вошла в школьную жизнь, развитие ребенка стало реальным ориентиром педагогов.

Приняты государственные стандарты, ориентированные на индивидуальное образование, Закон «Об образовании» основан на многообразии, выборе и самостоятельности школы.

Но в современном образовании школы не могут работать под копирку. Идеи педагогики сотрудничества, безусловно, живут в российском образовании, а кто и как их использует и в какой мере реализует на практике – решает сама школа. Слава богу, уже не работает механизм принятия обязательного, единого для всех решения по внедрению передовых идей. Поэтому, когда вы услышите: «Если педагогика сотрудничества так хороша, то почему в каждой школе ее не используют?» – знайте, что такой вопрос – из вчерашнего тоталитарного представления об образовании. Тогда можно было одной командой повернуть школы в каком-то направлении. Как в хорошем, так и в плохом. И вся борьба в педагогике сводилась исключительно к убеждению властей предрешающих в принятии «правильного решения».

Мы очень надеемся, что эти времена прошли, часто в педагогике общие идеи приводят к разным школьным практикам.

В то же время идет острая дискуссия, можно даже сказать, борьба, между вчерашними представлениями о школе — единообразной, авторитарной, с архаичными учебными материалами, способами работы и жестко централизованным управлением — и современными представлениями о вариативной, светской, ориентированной на сотрудничество и индивидуальное развитие ребенка. Эта дискуссия идет между учителями и управленцами, политиками и экспертами в СМИ, на научных конференциях и даже на родительских собраниях.

Александр Адамский

Аннотация. Авторы своеобразного манифеста гуманистической педагогики – педагогики достоинства – предлагают учителям, родителям, всем гражданам, заинтересованным в развитии образования, альтернативный образ будущего школы, расширяют представление о том, куда она может развиваться. Они уверены, что общество способно двигаться вперед, только опираясь на веру в человека, на культуру достоинства.

Ключевые слова: гуманистическая педагогика, образовательная политика, педагогика сотрудничества, многообразие как норма жизни, массовое персональное образование.

В

октябре 1986 г. в подмосковном Переделкине собрались учителя, которых тогда принято было называть новаторами. Это были педагоги, начавшие в конце 1950-х гг. необычную школьную практику: Виктор Шаталов

(идея опорных сигналов), Софья Лысенкова (идея обучения с опережением), Шалва Амонашвили (учение без принуждения) и другие. Их идеи, опыт и результаты отразились в тексте, который Симон Соловейчик назвал «Педагогика сотрудничества», выделив основной принцип новой школы: сотрудничество

¹ Публикуемый ниже текст перепечатывается из «Учительской газеты» № 46 от 17 ноября 2015 г.

URL: <http://www.ug.ru/archive/62658>; впервые был опубликован в «Новой газете» № 112 от 11 октября 2015 г.

URL: <http://www.novayagazeta.ru/society/70301.html>



1986 г. Слева направо: Шалва Амонашвили, Лена Никитина, Симон Соловейчик, Софья Лысенкова, Владимир Матвеев, Борис Никитин, Виктор Шаталов, Владимир Караковский, Игорь Волков, Александр Адамский, Галина Алешкина, Евгений Ильин

Фото: Михаил КУЗЬМИНСКИЙ

ребенка и взрослого как основа школьного успеха и успешности. В «Педагогике сотрудничества» видна опора на труды отечественных психологов Л. Выготского, Д. Эльконина, В. Давыдова, педагогов В. Сухомлинского и И. Иванова.

Многие педагоги, воодушевленные «Педагогикой сотрудничества», начали в 1990-х гг. создавать свои образовательные проекты, школы, инновационные сети, пришли в образовательную политику с новыми идеями и планами.

Многие из нас активно участвовали в школьных изменениях: как учителя, ученые, управленцы, эксперты, и почти через 30 лет после выхода «Педагогике сотрудничества» мы, авторы Манифеста, собрались в Сети, чтобы вместе подумать о том, как изменилась школа за это время, какие идеи сегодня движут образование.

Мир меняется быстро.

Технологически, социально, экономически, психологически, культурно. Меняются даже модели самих изменений. Больше нет привычных схем и траекторий, все непредсказуемо и динамично.

Школа меняется медленно.

Она отстает от современности. И последствия затрагивают всех. Школа или готовит человека к переменам, приучает к разнонаправленности происходящих перемен, или оставляет выпускника один на один с новым и неожиданным. Часто последствия этого ступора печальны: ностальгия по прошлому, аллергия на все новое, отказ от развития, обожествление идеи безопасности (не

условия нормальной жизни, а ее единственной цели!). Мы наблюдаем бегство от свободы, скатывание в архаику, консолидацию на почве страха, поиск врагов и виноватых.

Проблемы копяются. Политики, управленцы, некоторые учителя пытаются решать их механически: добавляя еще один учебный предмет в расписание, фиксируя обязательные знания в стандарте, продвигая идею единых (базовых) учебников, усиливая проверки, уничтожая многообразие, создавая монополии для обеспечения школы учебными пособиями, формой, чем угодно. В результате детям неинтересно; управленцы дрожат в ожидании очередных комиссий; учителя задавлены ответственностью: им просто некогда заниматься детьми.

Виноваты в этом не только чиновники или политики. Само общество настроено консервативно. Многим кажется: если вернуться к советскому опыту, все наладится само собой. Это самообман.

Мы решили предложить – учителям, родителям, всем гражданам, заинтересованным в развитии образования, – альтернативный образ будущего школы, расширить представление о том, куда она может двигаться.

Мы – учителя, управленцы, ученые и эксперты, разделяющие взгляды гуманистической педагогики – педагогики достоинства.

Мы уверены, что общество способно двигаться вперед, только опираясь на веру в человека, на культуру достоинства. Образование – великая сила. Оно

способно сформировать новое поколение, которому не будет страшно настоящее и которое ответит на вызовы будущего. Основанное на гуманизме, на пушкинском «самостоянье человека», образование позволит ребенку состояться. Педагогика сотрудничества – это педагогика надежды. Наш гуманистический манифест нацелен на творческую консолидацию страны.

НОВАЯ ЗАДАЧА ШКОЛЫ – НАУЧИТЬ УЧИТЬСЯ ВСЮ ЖИЗНЬ

Во времена скоростных перемен многие ищут островок стабильности. Кто-то – в советском опыте тотального контроля: мол, тогда уровень образованности был выше. Кто-то – в современном управленческом диктате: мол, в нашей стране по-другому нельзя. Сохранение единого образовательного пространства часто противопоставляют вариативности.

Это хуже, чем ошибка. Управленческий диктат всего лишь провоцирует бумаготворчество. А попытка постричь школу под одну гребенку чревата опасностями.

Монолит неустойчив; когда ускоряется время, устоять способна только гибкая модель.

Поэтому ответ на вызов динамичной эпохи очевиден: многообразие как норма жизни. Только оно обеспечит индивидуализацию образования, персональный подход, без которого школа превратится в мертвый – и совершенно бесполезный институт насилия. Упование на единые материалы, однотипные методики, единый «речевой режим», учебник, расписание и программы для всех 40 тыс. школ России – как минимум наивно. Как максимум – опасно. Лишь многообразие программ, школ, учебников, методик, учительских практик даст разным детям, с разными способностями, наклонностями, возможностями, из разных городов, сел и регионов – равные шансы.

Задачи школы меняются. Если раньше школа была обязана подготовить к жизни, то теперь больше не получится первые 25 лет жизни учиться, а потом применять готовые знания. Новая реальность – обучение в течение всей жизни от задачи к задаче, от опыта к опыту.

Мы убеждены: школа способна научить учиться самостоятельно, самому себе ставить задачи на обучение,

развивать главную компетенцию – постоянного обновления компетенций!

Центральной фигурой в такой школе является... сам ученик, его мотивы и установки. Задача учителя – помочь ученику раскрыть эти потребности, выбрать путь и способствовать движению по этому пути.

Голос ученика необходим в постановке целей и определении средств образования. Что предполагает не только равные права, но и совместно принимаемые обязанности. Ученик постепенно, шаг за шагом, берет на себя все большую ответственность за то, что с ним происходит, за собственное личностное развитие и за то пространство, в котором он обитает, – свой город или деревню, свой регион, свою страну и планету в целом. Школа формирует такую картину мира, такую систему ценностей, которая нацеливает на это. Но предлагает ученику некоторые готовые инструменты, хотя главное – научить создавать новые, чтобы поставленная задача была решена.

Однако сверхцентрализованное управление школами, безумно забюрократизированное, построенное на жестком контроле и бесконечной отчетности, тормозит процесс. 40 тыс. школ уныло ждут команды, единой для всех, на изменение уклада и методики: «Экспериментировать подано!» Но кто быстрее и адекватнее отреагирует на перемены? Школьный коллектив или ведомство в Москве? Ответ очевиден.

На смену советскому принципу «Хочешь жить – умей подчиняться» и бытвательской базарной формуле «Хочешь жить – умей вертеться» приходит формула «Хочешь жить – умей учиться».

ПЕРЕХОД К ЭКОСИСТЕМЕ МАССОВОГО ПЕРСОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

На самом деле сфера школьного образования уже сейчас не подчиняется централизованным решениям, принимаемым одним человеком или даже группой людей. Не потому, что идет саботаж, а потому, что архаичная модель – бессильна. Чем жестче управленческая вертикаль, тем менее управляемы процессы. Вложения в школу растут, а удовлетворенность образованием падает!

Это не значит, что нет и не будет общих подходов и единого образовательного пространства. Должны быть очевидные для всех стратегии; одна из них – прямая связь между теми навыками, которые дает человеку школа, и рынками труда. Но недопустима ложная стандартизация, когда ученика подгоняют под образовательную схему, а не схему настраивают под ученика.

Мы – в одном шаге от эпохи, когда массовое и персональное образование будет построено по принципу индивидуальных траекторий, персональных программ, которые реализуются с учетом личных мотивов, способностей и потребностей человека на каждом этапе его развития.

Мы – в одном шаге от эпохи, когда «пожизненное обучение» (lifelong learning) станет реальностью, когда образование будет сопровождать человека повсюду, от рождения до самых последних дней.

Мы – на пороге взрывного роста «внесистемных» провайдеров, работающих с помощью новых технологий – удаленно, применяя дополненную реальность, создавая игровые вселенные... Онлайн-образование – не ролики на YouTube. Представьте свою личную феерию, такую как Cirque du Soleil или балет в Большом театре, кинотеатр 7D, полностью подстроенный под ваши индивидуальные вкусы. Так будет выглядеть онлайн-образование, причем всего через 10–15 лет.

Благодаря неизбежно наступающей эпохе плюрализма, многообразия, вариативности единые подходы сформируются сами. Как это происходит на финансовых рынках, где торгуют сотни тысяч трейдеров, каждый – в рамках собственной стратегии, но по общим правилам. Экономика – пример самоорганизующейся системы.

Другой пример естественной самоорганизации – экосистемы. Такие, как леса средней полосы России. В них не бывает никакой централизации, но каждый элемент соотносится с другим. В социальной системе взаимное согласование приоритетов, гармонизация стратегий, целей, воля – это дело не управленческой вертикали, а всех участников. Вступив на путь взаимодействия стратегий, они смогут действовать в общих интересах, не разрушая начинания друг друга, а поддерживая их.

К этому и призывает нас гуманистическая педагогика, родившаяся более столетия назад. Великое движение за сотрудничество взрослых и детей еще не раз проявит себя. Недаром в новом Законе «Об образовании» поддерживается совместная развивающая деятельность детей и взрослых, скрепленная их взаимопониманием. Но для воплощения в жизнь этих человеческих принципов школе нужно соблюдать определенные условия, которые далеко не всегда очевидны.

Сегодняшние дети запросто решают разнородные, подчас несовместимые задачи, удерживают в центре внимания сразу несколько проблем – обнаруживают поразительную способность к многозадачности. А школа по-прежнему требует от ученика последовательного исполнения единичных задач.

Нынешний ребенок постоянно строит многоканальную коммуникацию. Воспринимает мир как сложную открытую систему. Находится с ним, с другими людьми и собой в постоянном диалоге. А школа продолжает предлагать единственный канал для восприятия, авторитарный монолог.

Дети не столько принимают информацию, сколько живут в ее потоке. Спрятаться от этого потока невозможно. Людям XXI столетия нужны фильтры – чтобы отсеивать ненужное, сомнительное и опасное. Необходимы навигаторы и путевые карты, чтобы выбирать разумную стратегию движения. А школа предлагает устоявшийся взгляд на мир, готовую и неподвижную концепцию, в то время как практически любое знание сегодня подлежит проверке. Проверить услышанное, сказанное на уроке – не только возможно, не только важно, но и очень интересно. Только это создает образовательную мотивацию, современный ребенок все чаще задается вопросом: зачем? ради чего? и почему?

Новый ребенок по-прежнему раним. Он доверяет взрослому миру – и остро переживает обман.

ШКОЛА УЧЕНИЯ С УВЛЕЧЕНИЕМ

Мы обязаны найти такой образ школы, который вдохновит детей, учителей, родителей, попечителей, партнеров на создание новой реальности.

На каких принципах будет построена новая школа?

- Глобальность и идентичность.
- Учение в течение жизни.
- Многообразие, вариативность, развивающее образование.
- Школа – центр открытого образования и центр местного сообщества.
- Культура сотрудничества и достоинства.
- Учитель – тьютор, навигатор в океане информации, создатель мотивации к образованию.
- Приоритет мотивации над принуждением.
- Самостоятельность школы и свобода учителя.
- Открытость школы и вовлечение родителей как партнеров.
- Институциональная образовательная политика вместо ручного вертикального управления школой.

Основная цель новой школы: дать навыки разветвленного взаимодействия с миром, знанием, самим собой, в результате чего рождается смысловая картина мира.

Главное условие: ориентация на личный интерес ученика и учителя, на их мотивы, следование формуле: интерес – трамплин для познания.

От модели конкурентных отношений (между учениками, классами, возрастными) мы предлагаем перейти к модели кооперации, сотрудничества, т.е. выстроить гуманистическую педагогику вокруг совместных действий, нацеленных на общий результат, но совершаемых по личной воле. Важно не то, насколько ученик подходит для системы и критериев, а то, насколько они точны и объемны. На какие современные модели может и должна ориентироваться школа? Их много, и они разнообразны.

Школа – лаборатория исследования жизни.

В такой школе учитель – не транслятор знаний, не контролер-оценщик, а педагог-исследователь, творческий создатель мотиваций для самостоятельной учебы, главный помощник, старший друг ученика. Или, говоря научным языком, организатор свободной образовательной деятельности детей, основная функция которого – развитие универсальных учебных действий.

Школа – пространство самоопределения детей и взрослых.

Такая школа призвана создать ученику условия для образовательного роста, для личностного самоопределения. Поднимаясь по ступеням возраста, он всякий раз индивидуально выбирает траекторию своего образования. Учитель помогает ему в самостоятельном пути постижения основ науки и культуры.

Школа – пространство достоинства, площадка для сотрудничества взрослых и детей.

Гуманистическая педагогика признает человека наивысшей ценностью. Для подобной школы главное – утвердить и развить достоинство личности, поддержать ее права и свободы, раскрыть потенциал неповторимой индивидуальности, способностей и дарований каждого и направить это уникальное богатство на благо других людей и всего общества.

Школа – пространство уважения и доверия.

Сегодня задачей учителя может быть не только прямая передача жизненного опыта и знаний несмышленику ребенку, так сказать, в готовой упаковке, словно сам ребенок по неопытности их добыть не может. Человек появляется на свет, чтобы исследовать, изучать, осваивать свое окружение и улучшать мир на основании полученного опыта. Мы должны уважать детей и доверять им в полной мере. И поддерживать реальные шаги по гуманизации пространства школы.

Школа как технопарк.

Один из возможных образцов новой школы восходит к идеям и принципам STEAM (интеграции наук вокруг технологий, инженерии, художественного мышления, коллективного творчества и предпринимательства). В новой школе, как в реальном технопарке, детям интересно и удобно вместе учиться, открывать новое и делать это новое доступным другим.

Это – только несколько возможных направлений. Мы их искусственно описали как разные, но в реальной школе все эти модели взаимодополняют друг друга, хотя и проявляются в каждой школе по-разному. Они едины в том, что ставят задачу не только давать конкретные знания, но и развивать универсальные навыки: выбора, взаимодействия, рефлексии, учат понимать, что именно, когда и зачем нужно самому ученику, где и как приобрести

необходимую информацию, как обращаться на пользу обществу свой неповторимый дар.

УЧИТЕЛЬ СВОБОДНЫЙ

Сегодня многие учителя переживают драму: они хотят педагогического творчества, а на самом деле превратились в тренеров предметной подготовки. Важно заново определить место учителя в школе и в жизни, предложить ему осмысленную роль.

Какими могут быть эти роли?

Учитель-модератор. Ученики должны научиться сотрудничеству, уметь высказывать свою позицию и внимательно слушать другого. Значит, жизненно необходим модератор дискуссионной площадки. Умение модерировать – особое искусство; модератор слышит каждого, подогревает спор вопросами, но не навязывает слишком жестко собственную интерпретацию. Он исподволь подводит дискуссионщиков к общим выводам. Эта роль несовместима с авторитарностью, когда педагог выносит окончательные суждения о правильном и неправильном.

Учитель-тьютор. Он опирается прежде всего на наклонности, задатки, способности ребенка, он умеет находить то, в чем ученик наиболее успешен, и на этом строит его образовательную программу. Опираясь на успех, такой педагог развивает ребенка и в тех сферах, где тот пока слаб, добиваясь результата не принуждением, а увлеченностью и успешностью.

Организатор проектной работы. Учитель ищет интересную задачу в окружающем мире, планирует проектную работу и вместе с учениками проводит творческое исследование. Не дает ответы, а задает вопросы и запускает живой поиск ответов через школьный учебный проект, сближает школу с местным сообществом.

Игровой педагог. Игра – не просто способ хорошо провести время и даже не только средство, чтобы увлечь учеников, – это возможность глубоко,настоящему прожить любую тему, проработать в себе знание. Игра порождает целый веер ролей: ее надо разрабатывать, вести, выполнять функции персонажей. И в этом смысле современные

игровые технологии – не угроза педагогике, а еще одна возможность для развития ребенка.

Учитель-предметник. Он – высокий профессионал, понимающий особенности возрастного развития ребенка и великолепно ориентирующийся в своей предметной области.

В реальности учитель использует все эти роли в разных ситуациях и в разной мере.

И не нужно опасаться виртуального пространства. При гуманистическом подходе машине останется машинное, а человеку – человеческое. Стандартное (рутинное, повторяемое) в учебном процессе может выполнять компьютер, а учитель должен сосредоточиться на творческом и межличностном взаимодействии. Нет ничего ценнее, чем радость человеческого общения и возможность совместного творчества и познания, – это и будет основным содержанием живой педагогической работы. Педагогика сотрудничества в XXI в. может быть реализована и растроена только с применением передовых технологических инструментов. Они не подавляют, а, наоборот, усиливают личностное начало в работе учителя; живой интерес к предмету, к ученику, к диалогу – безальтернативное условие. Это входит в конфликт с «фабричной» системой образования, начиная с подготовки самих учителей.

Мы уверены, в новой школе каждый учитель в отдельности и коллектив учителей в целом сможет напрямую общаться с теми учениками, которым интересен он и которые интересуют его.

В экологической образовательной системе сохранятся и усилятся роли методистов и авторов учебников. Они будут выполнять поддерживающую функцию, как и онлайн-образование.

Сегодня учитель не столько объясняет материал и увлекательно доносит до учеников новую информацию (это за него с легкостью делает Google), сколько умеет мотивировать учеников, налаживать отношения между ними, организовывать образовательную среду, в которой становится возможным творческое исследование и присвоение учебного материала.

Новому учителю важна возможность самостоятельного выбора учебного материала.

КАК НАУЧИТЬ УЧИТЕЛЯ

Таких учителей эффективнее готовить в творческих мастерских, как и представителей любой другой творческой профессии. Именно так они научатся распознавать свой собственный и чужой интерес, создавать авторские программы, понимать детей, с которыми в этот момент работают, и поддерживать каждого ребенка в группе.

Классический подход в подготовке учителя «от теории к практике», с освоением конечного числа одобренных вузами методик преподавания ушел в прошлое. Характерная схоластика вузовских учебников по педагогике, зубрежка и начетничество уже не помогают будущим учителям найти подход к детям.

С другой стороны, широкий спектр педагогических компетентностей стал востребован далеко за пределами образования. Навыки общения, умение правильно формулировать проблему, ставить задачу, добиваться понимания – все это приобрело значение в самых разных сферах деятельности: подбор кадров, организация повышения квалификации персонала, консультационные услуги, администрирование и управление, организация связей с общественностью. Получается, что профессионально подготовленные педагоги могут работать далеко за пределами школы. Но и в самой подготовке учителя может быть использован не только потенциал педвуза. Все более популярными становятся альтернативные траектории подготовки учителей: педагогический бакалавриат и предметная магистратура; предметный бакалавриат и педагогическая магистратура; различные курсы повышения квалификации, позволяющие учителям осваивать методы работы с одаренными детьми, с детьми с ограниченными возможностями здоровья, с детьми из семей мигрантов; использовать постоянно обновляющиеся информационные технологии. Эффективными становятся смешанные карьерные траектории, предполагающие, например, работу в школе, в иной гуманитарной практике, снова в школе, в системе управления, участие в исследовательской работе, вновь работу в школе и иные возможные сочетания. Это открывает образование другим современным сферам деятельности,

позволяет заимствовать и осваивать новые образовательные технологии из разных гуманитарных практик, постоянно совершенствовать методы работы, использовать новейшее оборудование.

Педагогическое образование вышло за пределы школы. Музеи, библиотеки, клубы, Интернет-проекты и другие гуманитарные практики становятся частью школы.

ШКОЛА ВЫХОДИТ ЗА СВОИ ГРАНИЦЫ

В образовательной политике, в отношениях людей и институтов наметились важные изменения.

Молодежь рвется работать в образовании, но избегает школы.

Все чаще молодые люди организуют разнообразные педагогические проекты (и участвуют в них) вне рамок традиционной общеобразовательной школы и получают основные учительские компетенции вне рамок традиционного педагогического образования.

Это позитивный симптом для общества в целом. Значит, есть на кого положиться в неизбежных и скорых реформах. Но значит надо искать ответы на важнейшие вопросы.

- Как следует поддерживать инициативные проекты, чтобы они развивались, были относительно устойчивы и становились местом обучения и практики все большего числа заинтересованной в этом молодежи?

- Как добиться признания новых форм обучения будущих педагогов – вне рамок традиционной вузовской системы?

Возможны несколько путей. По аналогии с бизнес-инкубаторами налаживать систему педагогических инкубаторов. Запускать образовательные мастерские, когда известный мэтр в области педагогики набирает группу молодежи на образовательный проект.

Все больше родителей не отдают детей в школу.

Сегодняшняя школа все чаще не устраивает взрослых и детей. А за всяким отказом – поиск! Мощно нарастает движение «хоумскулинга», когда родители забирают детей из школы и пытаются построить автономные маршруты их образования. Им необходима школа, где каждый движется в собственном

темпе. Школа, в которой учение связано с практикой и соответствует психологическому возрасту ребенка, учебный процесс опирается на интересы конкретного ученика, – школьники умеют договариваться, устанавливать нормы и уважать друг друга. И если такие школы находятся, родители с удовольствием сотрудничают с ними.

Так будущее входит в нашу жизнь и ставит задачи:

- строительства новой системы педагогического просвещения родителей;
- инфраструктурной поддержки домашнего образования.

Мы убеждены: тотальная стандартизация образования и ставка на «контроль и учет» себя не оправдали. Достижение стандарта в различных предметных областях не гарантирует формирования целостной картины мира. Дробление на отдельные учебные предметы и учебные, знаниевые единицы проведено виртуозно. Но обратной сборки – в объемную картину мира – не делает ни одна предметная программа, ни одна школа.

В результате ресурсы дополнительного персонального образования зачастую на порядок эффективнее ресурсов основного. Персональный заказ на образование становится значимее официального. Резко выросло число людей, которым образовательный стандарт, обеспечиваемый государством, становится просто не нужен. Нужен – превышающий, специфический или другой.

Не случайно и то, что **внешкольные образовательные ресурсы по эффективности значительно превосходят внутришкольные**. Освобожденные от жесткого тотального контроля, развиваются ресурсы в Интернете. Здесь объяснение материала зачастую лучше и доступнее, чем в большинстве школ. Потому что здесь преподаватели свободны от унылых контролеров. Такие заочные школы и курсы могут себе позволить современные дидактические принципы (например: модульная организация предметного материала). А технологический прорыв, произошедший в последние годы, позволяет обеспечить индивидуальное образование каждому. Он же обеспечивает возможность формирования индивидуальной образовательной траектории и движение по ней.

Во всем мире трансформируется само понятие школы. Все больше школ (уже и на государственном уровне в различных странах) размыкают образовательную программу вовне, включая в нее программы и курсы, предлагаемые организациями дополнительного образования и дистантными курсами и программами, и засчитывают их как учебные достижения ученика.

Появляется такое понятие, как «образовательный квартал» (когда образовательной структурой становится город, район, микрорайон). Происходит перенос внимания с достижений, предписываемых стандартом, на собственные достижения ребенка. Ученик и семья превращаются сами в образовательный институт. Они – заказчики индивидуальной образовательной траектории.

НОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА: НЕ КОНТРОЛЬ, А ПОДДЕРЖКА

Тотальный контроль, пронизавший сегодня всю систему школьного образования, объясняется довольно просто. Органы управления не доверяют педагогам и родителям самостоятельно реализовывать образование. Но 25-летний опыт успешной работы частных школ показал, что педагогам и родителям можно доверять и в выборе образовательных программ, и в их обеспечении, и в достижении показателей государственного стандарта.

Они умеют работать и с одаренными детьми, и с детьми с особенностями развития.

Это означает, что при реализации государственной политики акценты нужно сместить с тотального контроля на самостоятельность и поддержку инициатив.

Мы убеждены: отказ от ручного вертикального управления школой – ключевое условие ее развития. Живая жизнь школы, а не административные циркуляры и устные распоряжения, может определять институциональные нормы. Их источник – школа, а не управленческий аппарат. Основа изменений – инновационный опыт и экспериментальная практика педагогических сообществ, возможность выбирать школу в соответствии с потребностями.

Образовательная политика и педагогика не могут противостоять друг

другу – одно должно подчиниться другому. Пока авторитарная образовательная политика будет противостоять гуманистической педагогике, школа не сможет прорваться из прошлого, не сможет соответствовать требованию времени. А

если гуманистическая педагогика будет определять образовательную политику, тогда образование станет по-настоящему современным и сможет отвечать на вызовы будущего. И тогда у нового поколения есть шанс.

Александр АДАМСКИЙ, научный руководитель Института проблем образовательной политики «Эврика».

Александр АСМОЛОВ, академик РАО, заведующий кафедрой психологии личности МГУ им. М.В. Ломоносова, директор Федерального института развития образования (ФИРО).

Александр АРХАНГЕЛЬСКИЙ, писатель, литературовед, ординарный профессор НИУ ВШЭ.

Владимир СОБКИН, академик РАО, директор Института социологии образования РАО.

Исак ФРУМИН, научный руководитель Института образования НИУ ВШЭ, заслуженный учитель РФ.

Игорь РЕМОРЕНКО, ректор МГПУ.

Павел ЛУКША, профессор практики Московской школы управления «СКОЛКОВО», член экспертного совета Агентства стратегических инициатив.

Елена ХИЛТУНЕН, эксперт Ассоциации Монтессори-педагогов России.

Сергей ВОЛКОВ, учитель литературы 57-й школы Москвы, главный редактор журнала «Литература» («Первое сентября»), член Общественного совета Минобрнауки.

Татьяна КОВАЛЕВА, президент Межрегиональной тьюторской ассоциации, заведующая кафедрой индивидуализации и тьюторства МПГУ.

Дима ЗИЦЕР, директор Института Неформального образования (INO).

Михаил ЭПШТЕЙН, генеральный директор «Школьной лиги».

Анатолий ШПЕРХ, учитель информатики, эксперт «Школьной лиги».

Елена УШАКОВА, учитель Школы диалога культур.

Куратор проекта — **Людмила РЫБИНА**, обозреватель «Новой газеты».

Педагогика здорового смысла: гуманистическая философия образования А.А. Леонтьева¹

64

Аннотация. Статья содержит анализ психолого-педагогического наследия А.А. Леонтьева (1936–2004). В последние годы жизни одним из главных направлений его работы были разработка новой философии образования и внедрение этих идей в практику работы образовательной системы «Школа 2100». В статье систематизированы взгляды ученого на общие и частные проблемы образования, рассмотрена их преемственность с современными концепциями развивающего обучения и гуманистическими традициями российской педагогической мысли.

Ключевые слова: образование, воспитание, А.А. Леонтьев, «Школа 2100», развивающее обучение, личность, деятельность, общение.

А

лексей Алексеевич Леонтьев (1936–2004) оставил заметный след во многих науках о человеке. Можно долго и аргументированно спорить, в какую научную дисциплину правильнее всего «записывать» этого ученого и в какой из областей его научные заслуги

наиболее весомы. А.А. Леонтьев получил филологическое образование, приобрел мировую известность прежде всего как лингвист и специалист по методике преподавания иностранных языков. Затем его интересы сместились в области психолингвистики и социальной психологии, по которой он защитил вторую докторскую диссертацию, а позже – общей психологии и этнологии. С середины 1990-х гг. педагогика начала занимать центральное место в интересах А.А. Леонтьева, а в последние годы перед смертью стал виден его масштаб как методолога гуманитарных наук. Впрочем, в его творчестве

границы между различными дисциплинами оказывались успешно преодолены; в своем выступлении на конференции, посвященной 70-летию А.А. Леонтьева, А.Г. Асмолов метко охарактеризовал его как одного из последних представителей гуманитарного энциклопедизма, не вписывающегося в дисциплинарные рамки (Асмолов, 2008), которые вообще для гуманитарных наук весьма относительно. И не сговариваясь с А.Г. Асмоловым и друг с другом, А.А. Леонтьева сравнивают с мыслителями Возрождения другие авторы воспоминаний о нем – его старый друг, известный белорусский психолог Я.Л. Коломинский (2008) и легендарный многолетний декан факультета журналистики МГУ им. М.В. Ломоносова Я.Н. Закурский (2008).

Будучи сыном прославленного А.Н. Леонтьева, Алексей Алексеевич был обречен на сравнение с ним и пребывание в его тени, долгое время не позволявшее оценить адекватно его собственный

¹ Исследование выполнено при поддержке РФНФ, проект 15-06-10942а «Научное наследие А.А. Леонтьева».

вклад. Именно это и стало причиной, по которой он в молодости отверг научную карьеру психолога и поступил на другой факультет, избегнув так называемой семейственности. При этом он никогда не отрицал огромное влияние отца на его профессиональное и личностное становление: встречаясь с упреками в отсутствии психологического образования, он отшучивался: «Зато у меня есть психологическое воспитание!» Став ученым, он успешно развивал психологические воззрения А.Н. Леонтьева и его школы в смежных областях, которые ранее были довольно слабо затронуты влиянием идей психологии деятельности. Так возникли прочно связанные с именем А.А. Леонтьева теория речевой деятельности и теория общения как деятельности, а также целый ряд других плодотворных идей. И через четверть века после смерти А.Н. Леонтьева Алексею Алексеевичу, который готовил празднование его столетнего юбилея в 2003 г., удалось по сути впервые за это время заставить школу А.Н. Леонтьева почувствовать себя единым целым.

Если вклад А.А. Леонтьева в лингвистику и психолингвистику, а также в социальную психологию получил достойную оценку и признание, то его разработки последних лет жизни, касающиеся общей педагогики, не были еще никем проанализированы и систематизированы, а также не были опубликованы вместе в виде отдельной книги. Все это еще предстоит сделать. Данная статья представляет собой первую попытку анализа педагогического наследия А.А. Леонтьева, которое, на мой взгляд, представляет собой всеохватывающую и хорошо сбалансированную концепцию, вобравшую в себя практически все ценное из взглядов реформаторов российской педагогики последних десятилетий

ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ А.А. ЛЕОНТЬЕВА

Кратко представлю основные вехи научной биографии А.А. Леонтьева (полный вариант см.: Леонтьев, Леонтьева, 2007).

Алексей Алексеевич Леонтьев родился 14 января 1936 г. в Москве. Он был единственным ребенком Алексея Николаевича Леонтьева и его жены Маргариты Петровны (в девичестве – Лобковой).

Если вклад А.А. Леонтьева в лингвистику и психолингвистику, а также в социальную психологию получил достойную оценку и признание, то его разработки последних лет жизни, касающиеся общей педагогики, не были еще никем проанализированы и систематизированы, а также не были опубликованы вместе в виде отдельной книги. Все это еще предстоит сделать.

Окончив школу в 1953 г. с золотой медалью, А.А. Леонтьев уже знал, что хочет быть ученым, но с трудом принимал решение о факультете – думал и об истории, и об органической химии, и о языкознании, и о психологии. В итоге поступил на филологический факультет, романо-германское отделение. Университет он окончил в 1958 г. Его дипломная работа получила высокую оценку; благодаря ей А.А. Леонтьев, в виде исключения, был принят на работу в Институт языкознания АН СССР. Кандидатскую диссертацию по филологическим наукам, которую А.А. Леонтьев «без отрыва от производства» подготовил и защитил в 1963 г., была посвящена общелингвистическим взглядам И.А. Бодуэна де Куртенэ. Уже в 1968 г. он защитил диссертацию на соискание степени доктора филологических наук по теме «Теоретические проблемы психолингвистического моделирования речевой деятельности», причем еще до ее защиты у А.А. Леонтьева вышло девять монографий на разные темы, многие из которых переиздаются и сейчас. Именно с психолингвистикой чаще всего связывают имя А.А. Леонтьева, по праву считая его основателем этой дисциплины в нашей стране.

В то же самое время А.А. Леонтьев стал сотрудником образованного при МГУ им. М.В. Ломоносова Научно-методического центра русского языка; занимался и более общими вопросами психологии и методики преподавания иностранных языков. В течение нескольких лет он возглавлял интенсивное обучение иностранным языкам в СССР в качестве председателя Научно-методического совета по интенсивному обучению иностранным языкам при АПН СССР. С 1990 г. – генеральный секретарь Международной ассоциации коллективного содействия изучению языков. С 1995 г.



об авторе



Д.А. Леонтьев, профессор факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, заведующий Международной лабораторией позитивной психологии личности и мотивации НИУ ВШЭ, доктор психологических наук

– член Совета по русскому языку при Президенте Российской Федерации, а затем при Правительстве Российской Федерации.

Проблематика психолингвистики и речевого общения, пограничная между языкознанием и психологией, привела его к углублению в чисто психологические проблемы, и в 1975 г. он защитил диссертацию на соискание ученой степени доктора психологических наук по теме «Психология речевого общения». В том же году он покинул Институт языкознания и перешел во вновь образованный Институт русского языка им. А.С. Пушкина на должность заведующего кафедрой методики и психологии.

В 1986 г., вплотную занявшись проблемами преподавания иностранных языков в школе и вузе, А.А. Леонтьев переходит на должность профессора кафедры методики преподавания иностранных языков факультета иностранных языков Московского государственного педагогического института им. В.И. Ленина (ныне Московский педагогический государственный университет). С этого времени вопросы образования, которыми он занимался с начала 1970-х гг., становятся для него одним из главных приоритетов. А.А. Леонтьев был членом президиума правления Педагогического общества РСФСР, руководителем секции «Массовые коммуникации в обучении и воспитании». С 1988 до 1991 г. он был членом Временного научно-исследовательского коллектива «Школа» (заведовал там лабораторией языкового образования), участвовал в подготовке многих документов по содержанию российского образования. С 1994 г. – ректор созданного им Института языков и культур им. Л.Н. Толстого. В 1992 г. А.А. Леонтьев избирается действительным членом Российской академии образования, а в 1997 г. – действительным членом Академии педагогических и социальных наук. С 1997 г. он – научный руководитель Межрегиональной общественной организации «Школа 2000» (впоследствии – «Школа 2100»), разработки которой в настоящее время реализуются в виде учебников, программ, методических пособий в более чем 4 тыс. школ России.

В 1998 г. он принял приглашение стать профессором факультета психологии

МГУ им. М.В. Ломоносова, где проработал вплоть до своей неожиданной скоростной смерти в 2004 г. Список научных работ А.А. Леонтьева включает около 900 названий, в том числе около 30 книг, причем его работы продолжают и продолжают выходить.

ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В РАБОТАХ 1970-х гг.

Взгляды А.А. Леонтьева на вопросы педагогики и педагогической психологии развивались как плоть от плоти деятельности теории. Вместе с тем он никогда не был склонен к противопоставлению одних взглядов другим, для него важнее были моменты сходства взглядов разных авторов и направлений, особенно тех, которые разделяли общие ценности и общий взгляд на человека; он прослеживал истоки актуальных сегодня взглядов до воззрений классиков педагогической мысли.

Обращение его к педагогическим проблемам началось в 1970-е гг., во-первых, в контексте проблемы обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному и, во-вторых, в контексте изучения закономерностей общения, частным случаем которого выступало педагогическое общение, общение учителя с учеником. По свидетельству самого А.А. Леонтьева (1996, с. 8), само понятие «педагогическое общение» ввели одновременно и независимо друг от друга сам А.А. Леонтьев и В.А. Кан-Калик в 1976–1977 гг., а в 1979 г. вышли первое издание брошюры А.А. Леонтьева «Педагогическое общение» (второе, расширенное издание – Леонтьев, 1996) и книга В.А. Кан-Калика «Основы профессионально-педагогического общения».

Уже в этой книге А.А. Леонтьев определяет процесс обучения как совместную разделенную деятельность учителя и учеников (Там же, с. 45) и выдвигает следующие основные принципы построения обучения, которые получили разработку в его более поздних и более общих концепциях.

Принцип активности: учащиеся должны выступать как равноправные соучастники учебного процесса, а не как пассивные объекты манипулирования.

А. Принцип креативности: активность учащихся должна носить не

репродуктивный, а продуктивный характер.

Б. Принцип коллективности: учебный процесс должен выступать как коллективный процесс, в котором учащиеся вступают во взаимные отношения, ведущие к их взаимному обогащению.

В. Принцип проблемности: учебный материал, предлагаемый для усвоения, должен даваться как способ решения той или иной задачи.

Г. Принцип развивающего обучения: решаемые задачи должны стимулировать ученика к движению вперед.

Д. Принцип мотивированности.

Е. Принцип индивидуализации.

Ж. Последние два вряд ли нуждаются в комментариях (Там же, с. 46–48).

Обращение к вопросам преподавания языков вплотную подвело А.А. Леонтьева к вопросам методики преподавания и дидактики, и он, опираясь на идеи Л.С. Выготского, Н.А. Бернштейна и А.Н. Леонтьева, закономерно пришел к выводу: «Мы обучаем не столько самому русскому языку, сколько речевой деятельности, средством которой является русский язык» (2001, с. 323). Я не буду останавливаться здесь на этих идеях; на них опираются с тех пор много людей в разных странах, занимающихся вопросами преподавания родного языка как иностранного. Их значимость для этой области в полной мере рассмотрела его многолетний соратник Г.А. Китайгородская (2008).

НОВЫЕ ОРИЕНТИРЫ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ИХ ИСТОРИЧЕСКИЕ КОРНИ

Со второй половины 1980-х гг. и особенно в 1990-е гг., с активизацией в России работы по обновлению методологии образования, подходы А.А. Леонтьева к педагогическим проблемам становятся существенно шире и охватывают очень большой круг вопросов, включая наиболее основополагающие.

Он вносит определяющий вклад в разработку новой образовательной программы «Школа 2000», которая вскоре изменила свое название на «Школа 2100». Программная статья, в которой А.А. Леонтьев обосновывал ключевые принципы этой программы, называлась «Педагогика здравого смысла»

(Леонтьев, 2001, с. 379–404). Опора на здравый смысл явилась одним из ценностных оснований этого подхода. Другим таким основанием явилась опора на личность. А.А. Леонтьев подчеркивал, что психологическая теория его отца А.Н. Леонтьева – не просто теория деятельности, а теория деятельности–сознания–личности, причем чем дальше, тем больше акцент в этой теории смещается именно на личность, которая является основной категорией в этой триаде (Там же, с. 382). Для своего подхода он предлагает название «вариативный личностно-деятельностный подход» (Там же, с. 400).

Еще раньше, в 1985 г., в одной из статей А.А. Леонтьев писал, что в обучении должна, помимо всего прочего, реализовываться *личностно-развивающая функция*. «До сих пор задача формирования личности школьника часто связывалась лишь с воспитанием; применительно к обучению, как показывает анализ существующей психологической и педагогической литературы, она еще не получила удовлетворительного решения. Между тем именно сейчас эта функция обучения выдвигается, пожалуй, на первый план» (2001, с. 335).

Тем самым А.А. Леонтьев преодолевает традиционное разделение воспитания и обучения; за первым закрепляется ответственность за воспитание личности, а второе от личности «освобождается». Такое расщепление он считает ошибочным. Личность объединяет обучение и воспитание, выступает стержнем образования. Если задуматься, что именно образуется в процессе образования, можно понять: образуется прежде всего личность, образование – это образование личности.

А.А. Леонтьев преодолевает традиционное разделение воспитания и обучения; за первым закрепляется ответственность за воспитание личности, а второе от личности «освобождается». Такое расщепление он считает ошибочным. Личность объединяет обучение и воспитание, выступает стержнем образования. Если задуматься, что именно образуется в процессе образования, можно понять: образуется прежде всего личность, образование – это образование личности.

Определение, которое он дает образованию в целом ряде статей и документов, таково: «Образование – система процессов взаимодействия людей в обществе, обеспечивающая вхождение индивида в это общество (социализацию)» (Там же, с. 444), подчеркивая, что это может происходить как в институциональных формах, так и в неинституциональных и может относиться как к знаниям, так и к личности.

«Важнейшая ценность в педагогике – это человек» (Образовательная программа..., 2000, с. 16). Отсюда следует, что главной заботой системы образования выступает не столько система знаний, сколько формирование личности и деятельности. «Чтобы выпускник школы был востребован обществом при любых условиях, его надо не просто *научить* — не менее, если не более важно *научить его учиться*» (Там же, с. 15).

Большой обзор развития взглядов на построения системы образования в России в истории российской педагогической мысли (Леонтьев, 2000) позволяет увидеть предпосылки и корни такого понимания, начиная с К.Д. Ушинского. Ушинский подчеркивал, что главным предметом образования выступают не столько количество знаний и степень развития ума, сколько образ мыслей, чувств и поведение учащихся, а антропологической основой умственного и нравственного развития детей является самодеятельность, собственная деятельность ребенка. «Усваиваемые ребенком знания и идеи должны складываться в светлый и обширный взгляд на мир и его жизнь» (Там же, с. 85).

Другим его единомышленником выступает Л.Н. Толстой, отдельные педагогические идеи которого предвосхитили современные взгляды К. Роджерса (на него, а также на А. Маслоу и В. Франкла А.А. Леонтьев ссылается в своих поздних работах); прежде всего это идея о том, что «образовывающий» и «образовываемый» должны иметь единую цель, и важнейшая задача – в изучении условий совпадения их деятельности и факторов, препятствующих такому совпадению. <...> Все образование, по Толстому, должно быть подчинено идее гуманизации научного знания и формированию самосознания и самоопределения личности ребенка. Главная

задача образования – способствовать самостоятельному творческому мышлению учащихся» (Там же, с. 86). Другими словами, во взглядах Л.Н. Толстого обнаруживается идея фасилитации личностного развития.

В числе других предшественников, которым нет возможности уделить здесь специальное внимание, А.А. Леонтьев разбирает П.Ф. Каптерева, П.П. Блонского, А.В. Луначарского, Л.С. Выготского, переходя затем к идеям предперестроечной «педагогике сотрудничества» и «Концепции общего среднего образования» ВНИК «Школа» (1988), в разработке которой он сам принимал участие. Общая разделяемая А.А. Леонтьевым идеология образования, которую он прослеживает от XIX в. до наших дней, заключается в том, что центром образования является личность. «Личность есть процесс постоянного самоопределения человека в реальном мире, регулирующий познавательные процессы, поступки, переживания и т.п. Она первична по отношению к деятельности и сознанию» (Леонтьев, 2001, с. 440). Главная задача образования состоит в том, чтобы создавать условия для самообразования и саморазвития личности. Вместе с тем образовательная программа «Школа 2100» констатирует: «Сегодняшний школьник еще внутренне не готов к жизни в условиях самоопределения, активности и достоинства. Эту готовность в нем необходимо выращивать. (Еще важнее выращивать понимание социальной и личностной необходимости такой жизни у общества в целом. Люди должны осознать: мы живем уже в другом мире.)» (Образовательная программа..., 2000, с. 15).

Отсюда вытекают и целевые установки образования, выражающиеся в идеальном образе выпускника средней школы:

А. Он должен быть готов к производительному труду, в том числе умственному. Б. Он должен быть готов к непрерывному образованию. В. У него должно сформироваться естественное и гуманитарное мировоззрение. Г. У него должен быть определенный уровень общекультурного развития. Д. У него должны быть сформированы личностные свойства, обеспечивающие его успешную адаптацию в обществе, социальную активность и

социально-личностное развитие. Е. У него должны сформироваться установка на творчество и умения творческой деятельности. Ж. У него должны быть сформированы знания, установки и базовые умения педагогической деятельности (Там же, с. 17–18).

ПРИНЦИПЫ «ПЕДАГОГИКИ ЗДРАВОВОГО СМЫСЛА»

Вот основные позиции концепции «педагогики здравого смысла» (Леонтьев, 2001, с. 381–401):

А. Личностно ориентированные принципы

1. Принцип адаптивности

Школа должна приспосабливаться, с одной стороны, к индивидуальным особенностям учащихся, с другой – к социокультурным изменениям среды.

2. Принцип развития

Задача школы – целостное развитие личности школьника, а не только его мышления, деятельности и сознания, создание условий для самореализации школьника и обеспечение готовности личности школьника к дальнейшему развитию.

3. Принцип психологической комфортности

Исключение по возможности всех стрессогенных факторов из учебного процесса и создание атмосферы, которая расковывает творческий потенциал и активность учеников.

Б. Культурно ориентированные принципы

1. Принцип картины мира

«Не набор и даже не система отдельных знаний ученика, а обобщенное, целостное представление о мире, о месте в нем общества и человека – вот основное в содержании обучения» (Там же, с. 384).

2. Принцип целостности содержания образования

3. Принцип систематичности

4. Принцип смыслового отношения к миру

Обучение должно быть ориентировано на выработку не только знаний, но и отношения к этим знаниям.

5. Принцип ориентировочной функции знаний

Знание служит ориентировочной основой для различных видов деятельности.

Целевые установки образования, выражающиеся в идеальном образе выпускника средней школы:

А. Он должен быть готов к производительному труду, в том числе умственному. Б. Он должен быть готов к непрерывному образованию. В. У него должно сформироваться естественнонаучное и гуманитарное мировоззрение. Г. У него должен быть определенный уровень общекультурного развития. Д. У него должны быть сформированы личностные свойства, обеспечивающие его успешную адаптацию в обществе, социальную активность и социально-личностное развитие. Е. У него должны сформироваться установка на творчество и умения творческой деятельности. Ж. У него должны быть сформированы знания, установки и базовые умения педагогической деятельности.

6. Принцип опоры на культуру как мировоззрение и как культурный стереотип

«Овладение культурой предполагает знание некоторого набора или системы фактов о мире, владение некоторой системой ориентиров и умений, которые обязательны (в социально-психологическом смысле) для любого члена общества или социальной группы в сегодняшних условиях» (Там же, с. 388).

В. Деятельностно ориентированные принципы

1. Принцип обучения деятельности

«Мы учим деятельности – не только действовать, но и ставить цели, уметь контролировать и оценивать свои и чужие действия» (Там же, с. 388).

2. Принцип управляемого перехода от деятельности в учебной ситуации к деятельности в жизненной ситуации

3. Принцип перехода от совместной учебно-познавательной деятельности к самостоятельной деятельности ученика (зона ближайшего развития)

4. Принцип опоры на предшествующее (спонтанное) развитие

5. Креативный принцип, или принцип формирования потребности в творчестве и умений творчества

Это касается всех видов творчества – технического, научного, художественного, педагогического. «Только тот человек

может полноценно действовать в изменяющемся мире, изменить этот мир, внести в него что-то новое, который способен самостоятельно выйти за пределы стандартного набора знаний, навыков и умений, сделать САМОСТОЯТЕЛЬНЫЙ ВЫБОР, принять САМОСТОЯТЕЛЬНОЕ РЕШЕНИЕ» (Там же, с. 390).

Г. Дополнительные принципы

1. Школа как часть образовательной среды

Учит не только школа, но и семья, сверстники, СМИ и многое другое. Школа не может успешно решать учебные и воспитательные задачи, если другие компоненты среды будут работать в противоположном направлении.

2. Готовность к дальнейшему развитию

Обучение должно создавать у школьника готовность к дальнейшему самостоятельному развитию. «В самом первом приближении это система свойств и качеств личности школьника, обеспечивающая потребность и возможность самостоятельного развития, прежде всего в рамках определенного возрастного периода и при переходе от одного возрастного периода к следующему» (Там же, с. 393). Это понятие оказывается крайне важным с учетом выдвинутого недавно положения о факультативном характере личностного развития после совершеннолетия (Леонтьев Д.А., 2013).

3. Принцип минимакса. Максимум оценок – минимум отметок. «Шадающая» система домашних заданий

«Школа обязана предложить ученику содержание образования по максимальному уровню. Ученик обязан усвоить это содержание по минимальному уровню» (Леонтьев, 2001, с. 394). Это позволяет вводить систему единых стандартов содержания образования без снижения общей планки образования.

Система изложенных принципов позволяет решать главную задачу современного образования: «учить ребенка так, чтобы никакие, даже самые глубокие изменения в окружающем мире не смогли поставить его в тупик. Ориентировать ребенка на возможное будущее, в создании которого ему так или иначе придется участвовать, а не на мифологическое прошлое, ... и даже не на... как

следует не осмысленное нами настоящее» (Там же, с. 393).

«ШКОЛА 2100» И КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

В программной статье «Педагогика здравого смысла» А.А. Леонтьев самоопределяется по отношению к другим подходам в русле «развивающего обучения», имея в виду под последним прежде всего концепцию Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова и концепцию Л.В. Занкова. Здесь он также акцентирует больше общность, чем различия. Эта общность включает не только общие корни – взгляды Л.С. Выготского, но и целый ряд общих содержательных позиций.

Вот два основных различия. Первое состоит в том, что концепции Эльконина–Давыдова и Занкова исследуют и реализуют на практике отдельные стороны учебного процесса. «Мы же стремимся, не сходя с позиций развивающего обучения, охватить все аспекты деятельности обучения (со стороны учителя) и деятельности учения (со стороны ученика), сделав основной акцент на обеспечении самостоятельности и творческой ориентации ученика в процессе учения» (Леонтьев, 2001, с. 396). Второе различие состоит в том, что если концепция Эльконина–Давыдова, как и концепция Занкова, строит новую идеальную модель школы, то предлагаемая А.А. Леонтьевым концепция в большей мере учитывает сегодняшние реалии массовой школы и решает задачи построения модели развивающего обучения для переходного периода.

Гораздо больше общих моментов А.А. Леонтьев находит со школой Эльконина–Давыдова:

1. «Это, во-первых, сама основная идея *развивающего образования и развивающего обучения*, ориентация на приоритет в школьном образовании “всех форм воспитания личности учащихся, которые сами могут выступать в нем как подлинные субъекты своей деятельности” (Давыдов, 1996, с. 139).

2. Это концепция обучения как *формирования деятельности в широком смысле (“обучение деятельности”)*. При этом мы, как и Давыдов, исходим из известной позиции Э.В. Ильенкова – что оптимальным путем овладения знанием

является “деятельность, направленная непосредственно на предмет” и изменяющая его (Ильенков, 1991, с. 387). Правда, Ильенков противопоставляет этот подход позиции, согласно которой учебная деятельность направлена на образ предмета, а по Давыдову преобразование как раз и есть “изменение внутреннего образа объекта” (Давыдов, 1996, с. 24).

4. Мы согласны с Давыдовым и в его понимании соотношения совместной и индивидуальной учебной деятельности, восходящем к Л.С. Выготскому.

5. Мы согласны с ним и в понимании личности как творческого начала и необходимости для школы ориентироваться на развитие личности. Другой вопрос, что в самой концепции учебной деятельности проблема личности оказалась “отодвинутой” на второй план.

6. Мы в принципе принимаем предложенное Давыдовым разделение эмпирического и теоретического (содержательного) обобщения. Однако нам кажется, что в концепции учебной деятельности это разделение переросло в противопоставление, и формирование теоретических обобщений стало осуществляться “с нуля”, без всякой опоры на эмпирический опыт школьника (а он невозможен без эмпирических обобщений).

7. Мы принимаем и понимание учения как присвоения индивидом форм культуры. Но, как уже было отмечено, культура как целое, образ мира школьника остались вне круга интересов В.В. Давыдова.

Естественно, мы разделяем и восходящее к Выготскому понимание соотношения обучения и развития.

8. Мы солидарны с Давыдовым, когда он указывает на необходимость сформировать мотивационный план учебной деятельности, но, как и он сам, считаем, что эта задача в рамках теории учебной деятельности еще не полностью решена» (Леонтьев, 2001, с. 397–398).

Общий вывод: «Между нашим подходом и концепцией В.В. Давыдова нет сколько-нибудь глубоких теоретических расхождений» (Там же, с. 399).

Отношение А.А. Леонтьева к концепции Л.В. Занкова более сдержанное. Он выделяет четыре момента сходства, попутно отмечая внутренние противоречия этой концепции и недостаточно глубоко и полную разработанность

некоторых основных моментов. Вместе с тем он находит и в ней ряд привлекательных и близких ему моментов (Там же).

ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ

Отдельное внимание в программе «Школа 2100» уделено вопросам воспитания. Вслед за А.Г. Асмоловым (1990), противопоставившим «культуру полезности» и «культуру достоинства», и О.С. Газманом (1996), противопоставившим «педагогику необходимости» и «педагогику свободы», А.А. Леонтьев различает модель воспитания как манипулятивного воздействия государства и образовательных институтов на личность в интересах прежде всего государства – и воспитания в интересах самого ребенка, предполагающего его право на самостоятельное принятие решений. Выступая за культуру достоинства и приоритет ценностей ребенка, А.А. Леонтьев дает следующее определение воспитания, отчасти снимающее остроту названного противопоставления: «*Воспитание и есть управляемая система процессов взаимодействия общества и личности, обеспечивающая, с одной стороны, саморазвитие и самореализацию этой личности, с другой, соответствие этого саморазвития ценностям и интересам общества*» (1999, с. 41). Собственно же «педагогика необходимости», по его мнению, «если не исчерпала себя, то не может обеспечить способность самостоятельной ориентировки ребенка и подростка в окружающем мире (включая систему социальных и межличностных отношений), самостоятельного выбора и принятия самостоятельных решений, в том числе касающихся собственной судьбы (биографии)» (Там же).

Главной мишенью воспитания поэтому выступает способность к социальному и личному творчеству, в том числе к творчеству самого себя, способность к самостоятельным выборам и решениям. Истоки этой мысли А.А. Леонтьев находит у П.Ф. Каптерева, писавшего о ценности саморазвития.

А.А. Леонтьев (1999) выделяет десять ключевых принципов воспитания.

1. *Принцип социальной активности.* И целью воспитания, и способом воспитания является не пассивное усвоение норм и ценностей, а способность

к социальному действию. Речь идет «о выращивании определенного типа личности – личности, способной к самостоятельному выбору и самостоятельному принятию решений, способной противостоять внешнему давлению и отстаивать свое мнение, не ригидной, т.е. способной изменять позицию при изменяющихся обстоятельствах, в то же время не адаптируясь пассивно к этому изменению, и т.д.» (Там же, с. 44).

2. *Принцип социального творчества.* Действие, которое совершает ребенок, должно быть актом его свободного выбора, свободного творческого волеизъявления.

3. *Принцип взаимодействия личности и коллектива.* «Надо добиваться того, чтобы социальные действия школьников входили в социальную жизнь общества как ее составная органическая часть» (Там же, с. 45).

4. *Принцип развивающего воспитания.* «Зона ближайшего развития» (Л.С. Выготский) есть не только в обучении, но и в воспитании. Сначала решение принимается с помощью взрослого, затем оно становится полностью самостоятельным.

5. *Принцип мотивированности.* В основе воспитания должна лежать опора на мотивы ребенка. «Субъективно, для самого школьника, акт воспитания должен быть ответом на проблему – его собственную, личную, коллектива, общественную, государственную, общемировую» (Там же, с. 46).

6. *Принцип проблемности.* Воспитание должно строиться как совместное обсуждение вопросов, а не как готовые ответы на не существующие для ребенка вопросы.

7. *Принцип индивидуализации.* К ребенку неприменимы усредненные правила, необходим учет особенностей конкретного ребенка и возможностей его развития.

8. *Принцип целостности воспитательного процесса.* «Воспитание не может быть разложено по отдельным полочкам: на одной полочке – трудовое воспитание, на другой – этическое, на третьей – эстетическое...» (Там же, с. 48).

9. *Принцип единства образовательной среды.* Воспитание ребенка происходит не только в школе и в семье, но и в более широком социальном контексте, «его воспитывает вообще жизнь» (Там же).

10. *Принцип опоры на ведущую деятельность.* «Воспитание на различных возрастных этапах должно соответствовать ведущей деятельности, характерной для данного этапа, и психологическим возможностям и ограничениям, связанным с возрастными особенностями “самодетельности” и рефлексии над собой и своим поведением и деятельностью» (Там же, с. 49).

В заключение А.А. Леонтьев подчеркивает особую роль психологии в построении таким образом воспитании.

Стоит специально обратить внимание на статью, посвященную «горячей» теме патриотического воспитания (Леонтьев, 2002), где четко сформулированы принципиальные позиции по этому деликатному вопросу.

В статье различаются подходы к воспитанию с точки зрения государства и с точки зрения общества. История государства – это история управления государством, тогда как история общества – это не только внешние исторические события. «Это и история культуры общества, включая сюда и образование. Это и история общественной и научной мысли, история национального самосознания русского народа, русского общества. Это и история складывания и осознания, принятия обществом общероссийских и этнических, национальных духовных и культурных ценностей, включая в число этих ценностей и родной язык» (Там же, с. 5). Патриотическое воспитание – это обращение к указанным ценностям с тем, чтобы они стали личностными ценностями учащихся. Ссылаясь на общественные дискуссии, касающиеся соотношения национальных и общечеловеческих ценностей, А.А. Леонтьев считает ложным их противопоставление друг другу. Общечеловеческие ценности – «это те ценности, которые позволяют носителям разных национальных культур, разных религий и идеологий найти “общий язык”, те ценности, которые позволяют людям вне зависимости от их происхождения и их самоидентификации с той или иной культурой ставить общие цели и обеспечивать их совместное достижение, решать наднациональные, порой и глобальные проблемы таким образом, чтобы это решение было оптимальным для всех. Это те ценности, которые делают

возможным баланс интересов личности, народа и человечества, в конечном счете – их выживание и поступательное развитие в нашем общем, таком, в сущности, небольшом мире» (Там же, с. 4–5). Пример такой ценности – благополучие и воспитание детей. Поэтому патриотическое воспитание никак не противостоит воспитанию в духе общечеловеческих ценностей. В тексте образовательной программы «Школа 2100» (2000, с. 17) эти идеи сформулированы следующим образом: *«ребенок или подросток должен идентифицировать себя одновременно трояким образом: как член того или иного этноса, носитель национальной культуры, например русской; как гражданин многонациональной страны – Российской Федерации; и как просто человек, европеец, гражданин мира»*. Кроме того, подчеркивается ответственность за патриотические чувства и самой Родины: *«Чтобы подросток или юноша любил свою Родину, эта любовь должна быть взаимной. Чтобы он активно участвовал в общественной жизни... он должен чувствовать заинтересованность общества и государства в его судьбе, внимание к его мнению, его потребностям и интересам»* (Там же).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Образовательная программа «Школа 2100», разработанная под руководством А.А. Леонтьева, вобрала в себя многие прогрессивные идеи как классиков педагогической мысли, так и передовых теоретиков и практиков образования последних десятилетий. Главные ценностные основания этой педагогической системы – безусловная ценность человека, приоритет личности по отношению к знаниям, опора на здравый смысл, целостное мировоззрение и формы деятельности. Вместе с тем приоритет личности не означает попустительство и вседозволенность; в «педагогике здравого смысла» интересы личности и интересы общества находят гармоничное сопряжение. Педагогическая система А.А. Леонтьева является системой развивающего обучения в широком смысле, направленной в будущее, в отдаленную смысловую перспективу; можно сказать, что на сегодняшний день эта система, ориентированная на массовую

Образовательная программа «Школа 2100», разработанная под руководством А.А. Леонтьева, вобрала в себя многие прогрессивные идеи как классиков педагогической мысли, так и передовых теоретиков и практиков образования последних десятилетий. Главные ценностные основания этой педагогической системы – безусловная ценность человека, приоритет личности по отношению к знаниям, опора на здравый смысл, целостное мировоззрение и формы деятельности.

практику, вобрала в себя все ценное из других родственных подходов. Ее автор А.А. Леонтьев может по праву быть причислен к ряду наиболее ярких теоретиков педагогической мысли последнего времени.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. А.А. Леонтьев и феноменология энциклопедического мышления // Психология, лингвистика и междисциплинарные связи. Сборник научных работ к 70-летию со дня рождения Алексея Алексеевича Леонтьева / Под ред. Т.В. Ахутиной, Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2008. С. 322–330.
2. Асмолов А.Г. Непроходимый путь: от культуры полезности – к культуре достоинства // Вопросы психологии. 1990. № 5. С. 5–12.
3. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. М., 1996. Вып. 6.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.
5. Засурский Я.Н. Профессор-поэт // Психология, лингвистика и междисциплинарные связи. Сборник научных работ к 70-летию со дня рождения Алексея Алексеевича Леонтьева / Под ред. Т.В. Ахутиной, Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2008. С. 336–338.
6. Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991.
7. Кан-Калик В.А. Основы профессионально-педагогического общения. Грозный, 1979.
8. Китайгородская Г.А. А.А. Леонтьев и интенсивное обучение иностранным языкам // Психология, лингвистика и междисциплинарные связи. Сборник

- научных работ к 70-летию со дня рождения Алексея Алексеевича Леонтьева / Под ред. Т.В. Ахутиной, Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2008. С. 275–280.
9. Коломинский Я.Л. Мой друг Леша Леонтьев // Психология, лингвистика и междисциплинарные связи. Сборник научных работ к 70-летию со дня рождения Алексея Алексеевича Леонтьева / Под ред. Т.В. Ахутиной, Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2008. С. 339–341.
10. Леонтьев А.А. Патриотическое воспитание и национальное образование // Начальная школа (плюс и минус). 2002. № 4. С. 4–6.
11. Леонтьев А.А. Педагогическое общество. М.: Знание, 1979.
12. Леонтьев А.А. Педагогическое общество / 2-е изд., перераб. и доп. М.; Нальчик: Эль-Фа, 1996.
13. Леонтьев А.А. Принципы воспитания в образовательной системе «Школа 2100» // Развитие личности. 1999. № 1. С. 40–52.
14. Леонтьев А.А. Система образования в России // «Школа 2100»: Приоритетные направления развития образовательной программы / Под ред. А.А. Леонтьева. М.: Баласс, Вып. 4. 2000. С. 71–106.
15. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии // Избранные психологические труды. М.: Моск. психолого-социальный ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.
16. Леонтьев Д.А. Личностное изменение человеческого развития // Вопросы психологии. 2013. № 3. С. 67–80.
17. Леонтьев Д.А., Леонтьева А.А. Алексей Алексеевич Леонтьев: жизнь поверх барьеров // Выдающиеся психологи Москвы / Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ПИ РАО, 2007. С. 491–497.
18. Образовательная программа «Школа 2100» // «Школа 2100»: Приоритетные направления развития образовательной программы / Под ред. А.А. Леонтьева. М.: Баласс, 2000. Вып. 4. С. 7–67.

Теоретические и прикладные аспекты проектирования стажировочных площадок в дошкольном образовании

Аннотация. Представлены исходные предпосылки, источники и подходы к проектированию деятельности стажировочных площадок в дошкольном образовании. С позиций анализа опыта деятельности стажировочных площадок федерального, регионального и муниципального уровней определены направления и содержание деятельности стажировочной площадки по сопровождению внедрения федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования в Московской области. Определен механизм структурирования и запуска стажировочной площадки по созданию ресурсного центра повышения квалификации педагогов дошкольного образования в условиях внедрения федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО).

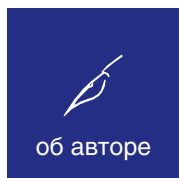
Ключевые слова: стажировочная площадка, повышение квалификации педагогов, федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО).

Нзначение стажировочных площадок – быть источником распространения передового опыта и эффективных практик в организации образовательной деятельности, служить в качестве механизма координации деятельности образовательных организаций.

Сетевое взаимодействие рассматривается в современном законодательном поле как механизм интеграции образовательных ресурсов, координации образовательной деятельности учреждений в условиях модернизации региональных систем образования. Внедрение ФГОС ДО и Профессионального стандарта педагога определяет необходимость нормативно-правового, организационно-методического сопровождения профессионального развития педагогических кадров в системе непрерывного образования. Это актуализирует вопросы разработки ресурсного обеспечения и

соответствующих механизмов их реализации в условиях многоуровневого педагогического образования. Данные механизмы призваны обеспечить мобильность, адресность и гибкость системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

Направленность стажировочных площадок на повышение квалификации педагогических кадров изначально заложена в миссии по обмену, распространению и экспертизе лучших образовательных достижений. На уровне субъектов Российской Федерации происходит оформление и накопление опыта работы стажировочных площадок как по реализации ФГОС ДО, так и по повышению квалификации кадров. Однако вопросы переподготовки кадров стоят остро, и на сегодняшний момент идет разработка соответствующих программ. В данной публикации представлен опыт работы Московского областного центра дошкольного образования



А.А. Майер, профессор кафедры педагогики начального и дошкольного образования Московского государственного гуманитарного института, доктор педагогических наук

в области сопровождения профессионального развития педагогов и организации передовых практик в сфере дошкольного образования.

Источники проектирования и стратегия разработки образовательных моделей. В контексте модернизации муниципальных систем дошкольного образования, распространения моделей образовательных систем, обеспечивающих современное качество общего образования, моделей государственно-общественного управления образованием ресурсный центр (РЦ) рассматривается как точка роста передового опыта в реализации идей ФГОС ДО. Он способствует выстраиванию гибкой системы сопровождения профессиональной деятельности образовательных организаций и методической поддержки профессионального развития педагогических кадров. В основу проектирования РЦ положен опыт деятельности Московского областного центра дошкольного образования. Анализ регионального и федерального опыта моделирования стажировочных площадок позволяет определить исходные основания для проектирования модели РЦ, обеспечивающего процессы повышения квалификации и переподготовки кадров на базе стажировочных площадок Московской области. Таким образом, стажировочные площадки составляют образовательное пространство, обеспечивающее дополнительные условия для профессионального развития управленческих и педагогических кадров Москвы.

Анализ функционирования стажировочных площадок на федеральном, региональном и муниципальном уровнях. Общие тенденции в развитии и функционировании стажировочных площадок разного уровня и направленности связаны с освоением ФГОС ДО как новшества и соответствующим построением основных циклов жизнедеятельности стажировочных площадок; отсюда логично предположить, что вариативность стажировочных площадок по степени освоения ФГОС ДО будет напрямую зависеть от качественной специфики региональной (муниципальной) сети дошкольного образования, степени масштабности решаемых задач (освоение, внедрение или распространение), а также имеющихся

возможностей организации, на базе которой функционирует стажировочная площадка.

Таким образом, успешность обеспечения повышения квалификации и переподготовки кадров для эффективного внедрения ФГОС ДО зависит от системы сопровождения и возобновления ресурсов в процессе решения все усложняющихся задач по работе с новшеством. Следовательно, опыт площадок может быть распространен в масштабах национальной системы дошкольного образования, если учтены особенности образовательных учреждений, закономерности инновационных процессов и ресурсное обеспечение внедрения ФГОС ДО, включая нормативно-правовое, учебно-методическое, финансовое и кадровое обеспечение.

Подходы к проектированию стажировочных площадок. Стажировочная площадка – это временная структура, организованная на базе образовательных учреждений, которые осуществляют основную программу дошкольного образования и созданы для реализации приоритетных направлений подпрограммы «Дошкольное образование» Государственной программы города Москвы на среднесрочный период (2012–2016 гг.) «Развитие образования города Москвы» («Столичное образование»), утвержденной постановлением Правительства Москвы от 27 сентября 2011 г. № 450-ПП.

В процессе проектирования модели РЦ нами учтена специфика деятельности стажировочных площадок в Московской области, связанная с опережающим характером подготовки кадров и мобильным распространением передового опыта в условиях развития сетевых сообществ педагогов.

С опорой на имеющуюся ресурсную базу в основу моделирования нами положены следующие позиции:

- определение оптимальных условий функционирования РЦ;
- разработка организационных (нормативно-правовых и методических) основ функционирования РЦ;
- разработка и реализация вариативных форм РЦ (в том числе в рамках сетевого взаимодействия);
- подготовка профессиональных навигаторов, способствующих организации и стабильному функционированию РЦ

на базе определенных дошкольных образовательных организаций в условиях сетевого взаимодействия.

Основная цель стажировочной площадки – создание инновационного образовательного пространства, обеспечивающего условия для приобретения новых профессиональных компетенций управленческими и педагогическими кадрами в рамках реализации подпрограммы «Дошкольное образование» Государственной программы города Москвы на среднесрочный период (2012–2016 гг.) «Развитие образования города Москвы» («Столичное образование»).

Основными задачами стажировочной площадки являются:

- распространение лучших управленческих и образовательных практик в сфере дошкольного образования в г. Москве;
- создание условий для реализации новых управленческих технологий и организационно-финансовых механизмов, направленных на повышение качества дошкольного образования;
- совершенствование профессиональной компетентности руководителей и педагогов дошкольного образовательного учреждения посредством приобщения их к деятельности стажировочных площадок;
- формирование профессионального сообщества педагогов, имеющих инновационный образовательный потенциал;
- позиционирование дошкольного образовательного учреждения как образовательного центра социокультурной жизни района.

Миссия стажировочной площадки. Деятельность стажировочных площадок формирует новое качество образовательного пространства каждого региона, новое качество информационно-образовательной среды. Происходит активный процесс межведомственного взаимодействия региональных систем образования, здравоохранения, социальной защиты, внутриведомственного взаимодействия органов управления образованием, педагогических вузов и колледжей, учреждений последипломного и педагогического образования, учреждений дополнительного образования детей, центров дистанционного образования педагогов.

Региональный опыт реализации сетевого взаимодействия и организации стажировочных площадок на данный момент находится в стадии накопления в области организации и функционирования структур, отвечающих за процессы повышения квалификации и переподготовки кадров дошкольного образования Московской области.

Опыт проектирования Центра дошкольного образования МГОГИ (Московский государственный областной гуманитарный институт). В рамках данного направления Московским областным центром развития дошкольного образования реализованы проекты, позволяющие создать необходимую ресурсную, организационную и методическую базу для организации РЦ по обеспечению деятельности стажировочных площадок в дошкольном образовании в области повышения квалификации и переподготовки кадров в контексте ФГОС ДО.

В частности, в рамках разработки нормативного правового, финансово-экономического и научно-методического сопровождения модели стажировочной площадки, внедряющей ФГОС ДО, осуществлены следующие виды работ.

1. Анализ нормативно-правового, финансово-экономического и научно-методического сопровождения деятельности стажировочных площадок в регионах РФ и выработка общих подходов к сопровождению стажировочной площадки, внедряющей ФГОС ДО на базе дошкольной образовательной организации.

2. Конструирование модели стажировочной площадки, внедряющей ФГОС ДО с учетом практики сопровождения стажировочных площадок в РФ

Основная цель стажировочной площадки – создание инновационного образовательного пространства, обеспечивающего условия для приобретения новых профессиональных компетенций управленческими и педагогическими кадрами в рамках реализации подпрограммы «Дошкольное образование» Государственной программы города Москвы на среднесрочный период (2012–2016 гг.) «Развитие образования города Москвы» («Столичное образование»).

Деятельность стажировочных площадок формирует новое качество образовательного пространства каждого региона, новое качество информационно-образовательной среды. Происходит активный процесс межведомственного взаимодействия региональных систем образования, здравоохранения, социальной защиты, внутриведомственного взаимодействия органов управления образованием, педагогических вузов и колледжей, учреждений последипломного и педагогического образования, учреждений дополнительного образования детей, центров дистанционного образования педагогов.

и деятельности инновационных площадок Московской области.

3. Организация обучающего семинара для руководителей и педагогов дошкольных образовательных организаций Московской области по теме: «Организация и содержание деятельности стажировочной площадки, внедряющей ФГОС ДО».

4. Проведение круглого стола с тьюторами «Подготовка тьюторов по сопровождению реализации ФГОС ДО в дошкольных образовательных организациях Московской области».

5. Разработка и внедрение программы повышения квалификации подготовки тьюторов по внедрению ФГОС ДО, включающей подготовку комплекта учебно-методических и программно-методических материалов.

6. Разработка рекомендаций по использованию электронного учебно-методического комплекса сопровождения программы повышения квалификации подготовки тьюторов по внедрению ФГОС ДО в Московской области с применением дистанционных технологий.

7. Разработка рекомендаций методического сопровождения модели стажировочной площадки, внедряющей ФГОС ДО в Московской области.

В рамках работ по разработке программ повышения квалификации и переподготовки работников дошкольных образовательных организаций центром представлена дополнительная профессиональная программа – программа профессиональной переподготовки по профилю «Дошкольное образование», направленная на получение

компетенции, необходимой для выполнения нового вида профессиональной деятельности, на приобретение новой квалификации.

Инструменты проектирования стажировочной площадки.

Концепция – обоснование теоретических положений, совокупности идей, принципов и целевых ориентиров в создании РЦ.

Концепция содержит обоснование:

- актуальности (своевременности и значимости функционирования РЦ);
- проблемного поля (решаемых противоречий и проблем);
- целеполагания – в аспектах стратегической и тактической цели, конкретизированных через задачи и соответствующие им направления деятельности;
- подходов к разработке и реализации образовательных продуктов (программном, целевом, программно-целевом, комплексном, модульном, интегративном);
- ресурсного обеспечения функционирования РЦ;
- сетевого взаимодействия (отраслевого и межведомственного);
- целеизмерения (подходов к оценке и экспертизе деятельности и результатов РЦ).

Положение о РЦ представляет собой локальный акт, регламентирующий организацию, деятельность, управление и ликвидацию РЦ в соответствии с нормативными документами федерального, регионального, муниципального уровней, а также права и обязанности участников процесса, способы управления и контроля за деятельностью РЦ.

Программа РЦ конкретизирует концептуальные положения о направлениях, технологиях, сроках, этапах, содержании и результатах деятельности РЦ.

Структура управления определяет организационно-деятельностные механизмы реализации содержания в процессе функционирования РЦ, особенности координации и субординации участников процесса, основные структуры и способы взаимодействия между ними, место и роль РЦ в обеспечении процессов подготовки и повышения квалификации работников дошкольного образования.

За основу функционирования РЦ нами взята модель распределенной стажировочной площадки.

Данная модель обеспечивает перестройку взаимодействия с традиционного опыта распространения и обобщения инноваций к формам деятельностным, сетевым, обеспечивающим профессиональное взаимодействие. Модель направлена на развитие горизонтальных структур управления посредством обеспечения взаимодействия равных. Она позволяет создать среду распространения инновационного опыта, дающую возможность каждому образовательному учреждению выстраивать собственную стратегию развития, ориентированную на повышение квалификации и переподготовку кадров через непосредственное погружение в проблему и определение зоны собственной успешности.

Распределенная стажировочная площадка – организация ресурсов образовательных учреждений (организаций), основанная на принципах сетевого

взаимодействия. Владелец процесса – системный интегратор сетевой модели, выполняющий функции координатора сети, а также экспертно-консультационного центра и центра повышения квалификации. На базе владельца процесса (Центра дошкольного образования МГОГИ) действует (федеральная) стажировочная площадка.

Образовательные организации, выступающие педагогическими экспериментальными площадками по отдельным направлениям, внедряют ресурсные проекты, направленные на обеспечение процессов повышения квалификации и переподготовки. Таким образом, подобное взаимодействие представляет собой форму совместной деятельности владельца процесса и стажировочной площадки, в рамках которой разрабатываются, апробируются и внедряются продукты РЦ.

Самотворение личности: социокультурная среда и педагогическое стимулирование

Аннотация. Новый стандарт ввел в ранг официального понятие личностных результатов в образовании и тем самым легализовал давно назревшую проблему многокомпонентности современного содержания образования. Речь идет о том, что во времена перемен, которые переживает цивилизация, человек – субъект потенциальной активности – обладает такими возможностями по преобразованию сред, которые создают угрозу существования не только собственной цивилизации, но и вообще жизни на Земле. Поэтому решающее значение приобретают его личностные качества, прежде всего способность к взаимопониманию, взаимодействию и способность противостоять реальным угрозам человечеству и планете.

Ключевые слова: индивид, личность, образцы достойного будущего, личностные результаты, менталитет, конкурентность личности, групповая организация, социальное управление.

ЛИЧНОСТЬ, ИНДИВИД И СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Личностное и индивидуальное в человеке – это то, что для современной школы является проблемой из проблем. Человек – представитель биологического вида, развиваясь, он реализует наследственный генетический код – программу роста-развития. «В качестве индивидуальности человек выступает как субъект своего развития, деятельности, жизни в целом. Понятие индивидуальности фиксирует своеобразие человека, его непохожесть, его качественные отличия от других людей» (Асмолов, 1986, с. 56). Личность – тот же индивид, который в результате вхождения в общество приобрел социальные системные качества человека. Социальный опыт человечества, сохраняемый в культуре, является содержанием его образования, она же, культура, «является той окружающей и поддерживающей развитие человека

средой, которая задает подрастающим поколениям образцы позитивного будущего» (Гусельцева, 2015, с. 67).

Действующий стандарт устанавливает требования к результатам обучающихся: личностным, метапредметным и предметным. Личностные результаты и индивидуальные достижения подрастающих поколений – это показатель того, как образование реализует свою социокультурную функцию. В то же время специалисты отмечают парадокс: эти результаты – «одно из наиболее трудных и наименее проясненных понятий, что затрудняет его [стандарта] практическое разворачивание в системе образования» (Ушаков, 2014, с. 23).

Получается, что стандарт выдвигает «наименее проясненные понятия» в качестве требований для массовой школы. В таком случае массовая школа или не занимается тем, что имеет в виду стандарт под понятием «личностные результаты», или, скорее всего, занимается, понимая «это» не так, как специалисты.



*Е.Б. Куркин,
ведущий науч-
ный сотруд-
ник ФИРО,
кандидат
педагогиче-
ских наук*

С точки зрения стандартизации и измерения, познание личностных результатов действительно затруднительно, так как личность – закрытая система, связанная с индивидуальностью человека, которая «является функциональным органом его самостроительства и самоосуществления, реализации уникального предназначения. Диалог между индивидуальностью и личностью нередко становится механизмом развития человека» (Гусельцева, 2015, с. 72–73).

Результаты взаимодействия личностного и индивидуального всегда уникальны и в этом смысле непознаваемы. Педагогическое воздействие и управление процессами этого взаимодействия в условиях педагогических систем имеет свои особенности и требует особого педагогического мастерства и эффективных педагогических технологий.

ИНДИВИДУЛЬНОЕ И ГРУППОВОЕ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ

Позитивная социализация «совершается посредством присвоения определенных культурных моделей (религиозных, философских, научных, этических, эстетических). Эти модели подобны “программам”, или “схемам”, которые создают шаблоны для протекания психических и социальных процессов» (Там же, с. 73). В то же время следует отметить, что проектирование содержания позитивной социализации – процесс более сложный, чем это предполагается в статье М.С. Гусельцевой. Приведенные в качестве примера общеизвестные модели типа создания насыщенной культурной среды (заповедники) и культивирования пространства неопределенности и свободы (лаборатория жизни) не учитывают социальной составляющей образования как социокультурного процесса.

Мотивация не самовоспроизводится в условиях заповедника, не является результатом соприкосновения с моделями культуры. Двигателем мотивации, стимулом движения-развития индивида, его позитивной социализации, ориентированной на образцы достойного будущего, которые содержатся в моделях культуры, активного их присвоения является на первых этапах раннего детства социальное окружение ребенка. Социальная среда, круг общения инди-

Результаты взаимодействия личностного и индивидуального всегда уникальны и в этом смысле непознаваемы. Педагогическое воздействие и управление процессами этого взаимодействия в условиях педагогических систем имеет свои особенности и требует особого педагогического мастерства и эффективных педагогических технологий.

вида, вызывает у него стремление соответствовать установкам сообщества, соотносить свои действия с окружением, сотрудничать с ним, подражать моделям его поведения, образу жизни, его образцам культуры. При этом качество социализации, личностные результаты во многом зависят больше от индивида, его природных задатков, чем от усилий окружения. Порой родители удивляются капризам и несговорчивости малыша, каким-то его особенностям, которые не присущи им самим.

Формирование тех качеств, которые сообщество хотело бы видеть в наследниках, порою наталкивается на активное сопротивление воспитуемых. Природа индивида первична, а социализация – непростой процесс, поэтому, чтобы его результат был позитивным, необходимы определенные знания природы ребенка и настойчивости окружения.

«Школа занимается теми элементами культуры, которые выпадают из структуры повседневной жизни, но существуют преимущественно в виде специализированной информации, выраженной в символах» (Дьюи, 2000, с. 14). В условиях «старой» школы репродуктивное заучивание этой информации, являющееся делом глубоко индивидуальным как по способам организации, так и по результатам учебной деятельности, составляет суть образования. «Знаниевая» школа отрывает ребенка от социальных форм жизни, внедряя индивидуализм.

Попадая в школьный класс, ребенок теряет остатки социальной опоры. У человека, социального существа, постепенно формируется иллюзия возможности жить в одиночку, что зачастую приводит, как утверждает Дьюи, к «определенной форме помешательства» (Там же, с. 46).

Индивид приходит в школу, которая ни с какой стороны не соответствует его природным, генетическим программам, привычное окружение отсутствует, по-

лученный в условиях сообщества опыт не востребован. В результате – шок и неприятие школьной действительности, которое «специалисты» наивно объясняет отсутствием дошкольной подготовки.

ЛИЧНОСТНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ – ФАКТОРЫ ВЛИЯНИЯ И ПРОЦЕССЫ

Личностные результаты образования – это в наибольшей степени результаты самотворения; не только и не столько культура, сколько творящий свою личность человек под влиянием социального окружения выступает содержанием собственного образования. Предметные и метапредметные результаты достигаются как усвоение определенного социального опыта, педагогическая практика использует для этого преимущественно текстовые материалы и технологии. Личностные результаты достигаются как результат опосредованного влияния на личность при условии, что эти влияния будут приняты ею, совпадут со встречными движениями ее внутреннего мира и станут результатом резонанса внешних и внутренних факторов.

Следует иметь в виду, что специалисты сегодня справедливо отмечают: образование имеет дело с особой организацией научного знания, которое обретает формы «образовательного знания» (знания, рожденного в процессе образовательной деятельности) и знания образующего, рождающего образ мира (картина

мира), а также понимания своего места в нем (мировоззрение).

Образовательное знание, живое, которое открывает неизвестное и соединяет знак со значением, оформленным в понятие, понимает знание как процесс познания, лично окрашенный исканием смысла и образующий основу целостного видения мира.

Безусловно, при таком подходе предметные и метапредметные результаты являются одним из факторов, влияющих на формирование результатов личностных. При этом совокупность факторов влияния и формирования личностных результатов гораздо богаче, чем фактически используемые, традиционные для современной школы.

Применение такого подхода потребует той трансформации школы, о которой уже давно идет речь в научной и публицистической литературе. Удовлетворяя потребности новых для нее направлений деятельности, связанных с новациями стандарта, школа становится вместилищем целого ряда образовательных процессов, организация и управление которыми, не в пример другим, – сложнейшая функция школьной среды. В то же время, примитивно организованная, она сегодня не вмещает и не обеспечивает те процессы, которые необходимы для решения задач современного образования.

Каждый процесс – это движение к результату. Достижение целей осуществляется определенными методами с использованием характерных только для этого процесса учебных материалов, оборудования, форм организации. Чтобы процесс был эффективным и достигал намеченных результатов, необходимо управлять им – нужна педагогическая технология (Куркин, 2012).

Без этого ни процесс, ни его результаты не будут достигнуты. Так было и так есть сейчас, в каждом случае совмещения процессов, когда считается, что одновременно, на одном и том же материале, одним и тем же методом реализуются два, а то и три процесса, например, обучение, воспитание и одновременно развитие способностей.

Введение понятия личностных результатов наряду с универсальными учебными действиями и другими инновациями нового стандарта может пополнить список нереализованных возможностей.

Личностные результаты образования – это в наибольшей степени результаты самотворения; не только и не столько культура, сколько творящий свою личность человек под влиянием социального окружения выступает содержанием собственного образования. Предметные и метапредметные результаты достигаются как усвоение определенного социального опыта, педагогическая практика использует для этого преимущественно текстовые материалы и технологии. Личностные результаты достигаются как результат опосредованного влияния на личность при условии, что эти влияния будут приняты ею, совпадут со встречными движениями ее внутреннего мира и станут результатом резонанса внешних и внутренних факторов.

Введение понятия, его официальное признание – уже определенный результат. Но любой результат подразумевает исследования, измерения и определенную работу по его достижению.

В том виде, в каком сегодня делаются попытки объективного контроля предметных результатов в рамках ЕГЭ, где все построено на недоверии как к учителям, администрации школ, так и к учащимся, исследование личностных результатов невозможно (Куркин, 2013). Между тем другие формы не принимаются ни управляющими структурами, ни экспертным сообществом. «Смысл измерять появится тогда, когда есть ясные цели» – отмечает Д.В. Ушаков как представитель экспертного сообщества (Ушаков, 2014, с. 24).

МЕНТАЛИТЕТ

Далее Д.В. Ушаков пишет: «Через введение понятия личностных результатов образования выстраивается... связь между школьным образованием и формированием менталитета населения как условием конкурентоспособности общества и экономики в современном мире» (Там же, с. 24).

Личностные результаты и менталитет населения – это уже область социальная, общественная. Как справедливо отмечает Д.В. Ушаков, тут «необходимо объединить понятия и модели, относящиеся к уровням исследования как человека, так и общества» (Там же). А для этого прежде всего необходимо понять, о каком именно менталитете идет речь, ведь нужен особый – «как условие конкурентоспособности общества и экономики в современном мире».

В современном мире происходят два определяющих, весьма болезненных и даже опасных, процесса – становление общемировой цивилизации и надвигающаяся экологическая катастрофа. Как утверждают специалисты МГУ им. М.В. Ломоносова С.М. Мягков, А.Л. Шныпарков, К.С. Лосев, О.А. Барсук и другие, современная мировая экономика – это цивилизационный тупик. Все, что она производит, в конечном итоге превращается в отходы. Прогресс такой экономики, ее устойчивое развитие приближает экологическую катастрофу. Поэтому наши надежды на то, что «обществу относительно ясны цели, касающиеся эко-

номики и социальной сферы» (Там же, с. 23), призрачны.

Менталитет формируется на протяжении столетий и является результатом воздействия многих факторов как социального, так и природного характера. Кроме того, следует учитывать, что становление мировой цивилизации, глобализация социальных процессов разрушают те коллективные представления, которые связаны с территориальными особенностями, составлявшими базовые ценности и основу менталитета.

Мы живем в странном, зыбком мире, в мире перехода от ценностей прежней цивилизации, сохраняющихся в консервативном сознании, к общечеловеческим приоритетам, на полпути от национального и даже националистического менталитета к интернациональному единству и взаимопониманию.

Время перемен характеризуется отсутствием определенности в самых глобальных, самых сущностных проблемах развития общества. «Если нет ясности относительно того, какая личность способна двигать вперед общество, то нет и четкого осознания целей в области личностных результатов образования, не получится целенаправленной политики» (Там же, с. 24). Можно согласиться с тем, что на определенном этапе именно личность двигала общество вперед, но это время безвозвратно ушло.

Поэтому задача в корне меняется, до нашего времени носителями прогрессивных тенденций были немногие, но этого было достаточно, чтобы эти тенденции поддержать. Когда в глобальные процессы включаются миллионы и миллиарды, которым не хватает ни понимания, ни образования, ни человечности, ни умения жить во всемирном человеческом общежитии, – в нем становится тесно.

Старый вопрос о роли личности, которая двигает общество к известным только ей целям, теряет свою злободневность. В новых условиях речь может идти только о *качественном массовом образовании*, результатом которого будет понимание каждым того, что предстоит человечеству, и собственной роли каждого во всех процессах, происходящих на территории, в стране и мире в целом.

Сегодня вопросы образования и развития человека должны стоять на первом

месте: это он, человек, не готов стать гражданином мира, способным переступить через свой национальный менталитет и признать первичность общечеловеческих, цивилизационных ценностей во имя сохранения планеты и человечества. Но очевидно и другое: все, что связано с территориальными особенностями социокультурных сред, в том числе с обсуждаемым нами менталитетом, в условиях мировой цивилизации должно сохраняться не только как музейная ценность или «заповедник». В условиях признания общечеловеческих ценностей и приоритетов бережное отношение ко всему, что имеет отношение к особенностям той или иной общности или народа, имеет определенный смысл и значение уже потому, что под натиском глобализма некоторые особенности разрушаются, другие сохраняют свою ценность, потому что мировая цивилизация развивается за счет подпитки от территорий, их соперничества и конкуренции, особенности территорий становятся общецивилизационным достоянием, развивая цивилизацию и двигая ее к целям прогрессивного развития.

Преобладание евро-американской модели в условиях неравномерности развития стран и регионов – явление временное, никто не может гарантировать, какие черты будут у цивилизации завтра. Устойчивое развитие и реальный прогресс определяют ту систему экономических, социальных и экологических преимуществ той или иной модели, которая станет в конечном итоге мировой. Это будет модель, которая выведет человечество из тупика, где развитие означает гибель.

В современном мире происходят два определяющих, весьма болезненных и даже опасных, процесса – становление общемировой цивилизации и надвигающаяся экологическая катастрофа. Современная мировая экономика – это цивилизационный тупик. Все, что она производит, в конечном итоге превращается в отходы. Прогресс такой экономики, ее устойчивое развитие приближает экологическую катастрофу. Поэтому наши надежды на то, что «обществу относительно ясны цели, касающиеся экономики и социальной сферы», призрачны.

Поэтому менталитет народа – его национальное достояние, но как всякая открытая система он саморазвивается, совершенствуется. Вмешательство в этот процесс допустимо в той мере, которая гарантирует, что это не изменит сущностные стороны системы. Мы имеем опыт почти столетнего тотального эксперимента над общественным сознанием, который включал в том числе и смену ментальности новой общности под названием «советский народ». Скажем так: наше беспокойство по поводу российского менталитета скорее всего и вызвано результатами этого эксперимента. Некоторые его последствия можно назвать патологическими, поэтому необходимы соответствующая диагностика и меры по восстановлению определенных отклонений, и школа – единственный институт общества и государства, способный эту задачу решить, но при условии ее существенной трансформации.

ИНТЕРЕСЫ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ И ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ

С точки зрения современной философии образования, его содержание – это некое пространство, где разворачивается образовательная деятельность конкретного человека. По сути своей и по факту это самодеятельность, которая позволяет человеку выбирать из предложенного избыточного количества социального опыта человечества то, что его личность принимает, считает сущностным, просто его интересует. Если мы с этим согласимся, то трансформация будет связана прежде всего с необходимостью изменения целеполагания, от чего в значительной мере зависят результаты, в том числе и в первую очередь личностные.

В централизованных системах цели задаются сверху и отражают позицию органов центрального управления образованием, которых интересует конечный результат, выраженный в конкретных показателях. Однако далеко не все результаты можно выразить в конкретных показателях. Сегодня нацеленность на конечный и конкретный результат становится еще более жесткой, а сам результат окончательно сведен к набору

КИМов (контрольные измерительные материалы).

Навязывание неадекватных внешних целей, реализация которых ограничена определенным учебным временем, является воистину бедой образования. Учителя получают такие цели в виде инструкций, программ, учебных планов, методических указаний, стандартов, ЕГЭ и т.д. Внешняя цель, навязываемая педагогической системе, никак не связана с тем, что происходит здесь и теперь, она оторвана от средств, с помощью которых должна достигаться. «Такая цель не освобождает и не направляет деятельность, а устанавливает ей пределы» (Дьюи, 2000, с. 105).

Педагогическая цель должна опираться на внутренние резервы и потребности конкретного ученика, она должна определять способ взаимодействия с учащимися и среду, необходимую для реализации их способностей и возможностей. Постановка цели должна вытекать из существующих условий, учитывая ресурсы и трудности складывающейся ситуации. Чтобы соответствовать изменяющимся обстоятельствам, цель должна быть гибкой, поэтому она не может быть навязанной со стороны, чужая и чуждая цель всегда жесткая.

Правильная цель учитывает реальный опыт учеников, при этом предварительный план действий непрерывно модифицируется в соответствии с меняющимися условиями. Поэтому цель экспериментальна, она постоянно уточняется по мере ее проверки в действии. Если цель вырастает из самой деятельности как план управления ею, то она становится одновременно и целью и средством. «Любое средство временно служит целью, пока мы не достигнем ее», – утверждает Дж. Дьюи (Там же, с. 89).

Изменения в целеполагании многое меняют в образовании. Цель, принятая каждым учащимся как собственная, меняет суть самой деятельности, она становится самостоятельностью, и поэтому должна стать для ученика привлекательной, мотивированной. Но бывает и так, что человека не интересует или мало интересует то, что предлагают ему в рамках этого пространства. Мы отмечали, что только в лучшем случае 10% учебных материалов достигает цели и становит-

Педагогическая цель должна опираться на внутренние резервы и потребности конкретного ученика, она должна определять способ взаимодействия с учащимися и среду, необходимую для реализации их способностей и возможностей. Постановка цели должна вытекать из существующих условий, учитывая ресурсы и трудности складывающейся ситуации.

ся личностным опытом человека. А по старой статистике 40% закончивших основную школу вообще не усваивают программ общего образования.

И проблемой здесь является как раз противоречие между интересами государства и личности, заинтересованных в том, чтобы единое пространство образования сохраняло общегосударственные масштабы, поддерживаемые стандартами, едиными экзаменами и возможностями и желаниями личности иметь собственные интересы в этом пространстве.

Преобразование содержания должно привести к определенному балансу интересов, позволяющему и учитывать необходимость сохранения единых требований к образованию в масштабах региона и государства, и в какой-то мере сделать это пространство все-таки личностным. Надо дать развивающемуся человеку возможность приобретать тот опыт, в котором он заинтересован, или тот, необходимость приобретения которого он понимает.

В условиях реального учебного процесса интересы личности должны обеспечиваться учебным временем, необходимым каждому учащемуся для реализации личностных целей образования вне зависимости от его индивидуальных особенностей. При этом предполагается:

- достижение понимания и взаимопонимания в рамках индивидуального для группы времени, определяемого успешностью каждого;
- овладение умениями и универсальными действиями в зависимости от возможностей каждого ученика независимо от количества учебного времени;
- зависимость постановки следующей цели от реализации предыдущей каждым учащимся; это должна быть непрерывная цепочка целей непрерывного образования, успешность которого за-

висит от каждого звена в непрерывной цепи.

Такое целеполагание реализуется в условиях групповой дифференциации класса-трансформера и разновозрастного организационного комплекса – параллели классов, взаимодействующих в образовательных и воспитательных процессах.

Внешние цели и внешняя оценка играют особую роль в стимулировании и подкреплении успешной учебы. За рубежом опыт и наши эксперименты подтвердили особую ценность и значение внешней оценки, организованной и воспринимаемой как оценка взрослого сообщества в виде отчетного концерта, публичной защиты учебных проектов, театрализованных представлений для родителей, соседей, родственников. Внешние цели в этом случае определяются социальным сообществом и могут совпадать с официальными требованиями программных материалов.

ГРУППОВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ И СОЦИАЛЬНОЕ УПРАВЛЕНИЕ

Эффективность любой деятельности, в том числе педагогической, зависит от качества управления ею. В образовании любое управление играет роль стимула, а любой стимул направляет деятельность к определенной цели. Социальная среда сама по себе формирует интеллектуальные и эмоциональные установки поведения у индивидов путем вовлечения в деятельность. Именно организация деятельности позволяет использовать более эффективные способы управления, такие как подражание, игровое воспроизведение, потребность в совместной работе.

В условиях дефицита мотивирующих и стимулирующих влияний социума важно использовать природное стрем-

ление детей к групповой организации и превратить школьный класс в первичную педагогическую систему, состоящую из различных групп учащихся, взаимодействующих в условиях учебных и воспитательных процессов. Согласно исследованиям, проведенным под руководством А.В. Петровского, такая среда взаимодействующих групп опосредует межличностные отношения, а группа (в данном случае учебная) формирует модели поведения.

Основатель философии образования Дж. Дьюи утверждает: «Когда человека захватит эмоциональная атмосфера группы, он сможет принять и конкретные цели, к которым она стремится, и средства, используемые для достижения успеха. Иными словами, его убеждения и идеи примут общую для группы форму. Он также приобретет в общем тот же запас знаний, поскольку именно они составляют основу его привычных занятий» (Дьюи, 2000, с. 19). В этом с Дж. Дьюи соглашается известный психолог Т.А. Матис; по ее мнению, в детском и подростковом возрасте деятельность в группе приобретает основной смысл и содержание. Экспериментально «подтвердился факт предрасположенности подростков к совместной деятельности. Для этого возраста, видимо, характерно стремление устанавливать взаимодействие во всех видах деятельности, с которыми школьники сталкиваются: общении, общественно полезном труде и т.д.» (Матис, 1986, с. 83).

Общение и деятельность в составе групп побуждают мышление, создают необходимые условия учения/развития ребенка. В процессе деятельности и сопутствующего общения формируются определенные качества ребенка, накапливается социальный и образовательный опыт, являющийся истинным содержанием образования.

Становится очевидным, что для организации эффективного управления образованием необходимо создавать ситуации, природа которых формирует привычки понимания в процессе совместной деятельности. В ходе совместной деятельности поведение личности преобразуется, индивидуально-типическое в личности выступает как социально-психологическое. А.В. Петровский пишет: «Отношение индивида к друго-

Становится очевидным, что для организации эффективного управления образованием необходимо создавать ситуации, природа которых формирует привычки понимания в процессе совместной деятельности. В ходе совместной деятельности поведение личности преобразуется, индивидуально-типическое в личности выступает как социально-психологическое.

му индивиду опосредствуется объектом деятельности, деятельностным содержанием. В свою очередь то, что на поведенческом уровне выглядит как прямой акт предметной деятельности индивида, на самом деле является актом опосредствования, причем опосредствующим звеном для личности является уже не объект деятельности, не ее смысл, а личность другого человека как соучастника деятельности, выступающая как бы преломляющим устройством, через которое он может лучше воспринять, понять, почувствовать объект деятельности. Субъект-объектная связь оборачивается субъект-субъект-объектным отношением» (Петровский, 1982, с. 48).

КОНКУРЕНТНОСТЬ В ШКОЛЕ

Наши представления о конкурентоспособности личности основываются на устаревших представлениях о том, что считать прогрессивным в ее деятельности. На что должна быть направлена ее активность? Какими должны быть конкурентные качества человека и общества в условиях непроясненных представлений о прогрессе?

Чтобы не строить деятельность на предположениях и прогнозах, необходимо, на наш взгляд, определить те направления в формировании качеств личности, которые необходимы ей и обществу при любых условиях и вариантах неопределенности в будущем.

Это, например, конкретные качества личности, не характерные для нашего менталитета, или качества, связанные с активностью человека. Современный мало регулируемый прогресс приводит к опасной концентрации неиспользуемых, разнонаправленных активностей. В любом случае конкурентная способность связана с активностью. Все зависит от ее направленности, позитивная социализация – это о направленности личности. Вектор активности личности определяется ее убеждениями, традициями окружения, духовной культурой и т.д., т.е. тем, что мы называем личностными результатами. Активность личности – это ее деятельностная характеристика, которая проявляется и изменяется в условиях взаимодействия.

Личность, управляющая своей активностью, отличается прежде всего умением определять цели деятельности

Дифференциация учащихся с учетом индивидуальных особенностей каждого должна осуществляться в организационных формах микроформирования учеников, обеспечивающих внутригрупповое и межгрупповое общение и деятельность в составе групп.

и достигать результатов в ней. Как мы уже отмечали, эта простая истина нереализуема в условиях современной школы.

Активность проявляется и развивается в условиях группы и групповой организации учебной деятельности. Взаимодействие групп создает среду, насыщенную побуждающими мотивационными факторами, если эта среда порождает конкурентность.

В условиях конкурентной среды формируется конкурентоспособность личности – это способность превзойти соперников в заданных условиях. Формирование соответствующих качеств возможно только при наличии реального соперничества и сотрудничества в условиях групповой деятельности.

Наш практический опыт свидетельствует о том, что любое соперничество в условиях существующей предметной системы приводит к очковитательству со стороны учителей, сама система глубоко индивидуалистична по своим результатам, поэтому соревнование групп в полной мере в этих условиях невозможно. Групповая ответственность смягчает отрицательный результат и поражение, создает условия для эффективной рефлексии неудачи.

Для формирования среды, насыщенной побуждающими факторами, необходимы другая упорядоченность и большие степени свободы, чем в условиях предметной системы. Поэтому наши опыты были связаны с пространством на границе уроков и внеурочной деятельности. Это позволяет делать метод проектов. Соперничество групп и итоговое соревнование при защите проектов – это как раз то, что позволяет использовать технологию формирования необходимых личностных качеств. Двигателем мотиваций при осуществлении проектной деятельности являются сотрудничество и соперничество в ситуации игрового соревнования групп, выполняющих образовательные проекты, в условиях пространства неопределенности и свободы.

Игра срабатывает как стартер, определяет мотивацию в тот момент, когда нет общественных и духовных потребностей, формирование и развитие которых облегчается и усиливается, если удовлетворение их приносит радость или деятельность по насыщению потребностей дает результаты, а также если она не утомляет однообразием. Тогда создается положительное эмоциональное отношение личности к этой деятельности, усиливается потребность в ней, и постепенно она становится привычной и необходимой (Куркин, Куркина, 2009).

Мы привели примеры того, каким образом можно построить процессы, связанные с опосредованным воздействием на личность с целью формирования тех или иных качеств, влияющих на ее конкурентоспособность и менталитет в условиях неопределенности целей, связанных с изменением показателей прогресса во времена перемен.

Школьная среда в этой ситуации – это среда общения и взаимодействия, групповой организации, характерной для детей и подростков, которая и создает социальные ситуации, рождающие социальные же стимулы образования. Только социальные формирования и соответствующая модернизация педагогических технологий могут создать насыщенную мотивационными факторами среду, способную обеспечить позитивную социализацию детей.

Дифференциация учащихся с учетом индивидуальных особенностей каждого должна осуществляться в организационных формах микроформирований

учеников, обеспечивающих внутригрупповое и межгрупповое общение и деятельность в составе групп.

Движение групп в социокультурном пространстве школы и класса обеспечивается стимулами социального управления в процессе реализации учебных и воспитательных проектов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Психология индивидуальности. Методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986.
2. Гусельцева М.С. Образцы достойного будущего как фактор позитивной социализации // Образовательная политика. 2015. № 1. С. 64–79.
3. Дьюи Дж. Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000.
4. Куркин Е.Б. Можно ли строить школу на недоверии? // Народное образование. 2013. № 4. С. 28–34.
5. Куркин Е.Б. Процессы и среды – ресурсы образования // Образовательная политика. 2012. № 4. С. 13–20.
6. Куркин Е.Б., Куркина Т.М. Школьное шоу – рейтинг успешности. М.: ФИРО, 2009.
7. Матис Т.А. Формирование интереса к учению у школьников. М.: Педагогика, 1986.
8. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Политиздат, 1982.
9. Ушаков Д.В. Личностные результаты образования и достижения общества // Образовательная политика. 2014. № 3. С. 23–29.

Всероссийская олимпиада школьников: проблемы и возможности

Аннотация. Рассматриваются проблемы проведения образовательными организациями всероссийской олимпиады школьников и возможности использования ее результатов для анализа профессиональной деятельности педагогов и общеобразовательных организаций. Предлагается шаблон анализа результатов всех этапов олимпиады.

Ключевые слова: всероссийская олимпиада школьников, подготовка школьников к олимпиадам, аттестация руководителей школы и педагогов.

Всероссийская олимпиада школьников стала второй после государственной итоговой аттестации заботой педагогов и руководителей образовательных организаций.

В ФЗ 273 (ст. 77. Организация получения образования лицами, проявившими выдающиеся способности) указано: «В целях выявления и развития у обучающихся творческих способностей и интереса к научной (научно-исследовательской) деятельности, пропаганды научных знаний проводятся всероссийская олимпиада школьников...» Порядок проведения олимпиады определен приказом Министерства образования и науки РФ. Нормативные документы предусматривают для победителей и призеров олимпиады определенные льготы (в том числе при зачислении в вузы). Результаты регионального и заключительного этапов олимпиады наряду с результатами итоговой аттестации учитываются при составлении региональных рейтингов школ, позволяющих получить значительную грантовую поддержку, льготы при аккредитации, продлении контрактов и прохождении аттестации руководителей и педагогов школ по упрощенной схеме. Рассмотрим

подробнее проблемы, связанные с проведением олимпиад.

Начнем с самой незначительной детали. Цели олимпиады, декларированные ФЗ («выявление и развитие у обучающихся творческих способностей и интереса к научной (научно-исследовательской) деятельности, пропаганды научных знаний»), сформулированы недостаточно корректно (ибо механизмы их диагностики не очевидны) и выполняются лишь частично. Результаты олимпиады позволяют судить о наличии в конкретной школе группы школьников, имеющих определенные способности к обучению и интересы в конкретных предметных областях. При этом обеспечение школами процесса развития этих способностей на практике повисает в воздухе. Далее в ФЗ 273, ст. 77 читаем: «5. В целях выявления и поддержки лиц, проявивших выдающиеся способности, а также лиц, добившихся успехов в учебной деятельности, научной (научно-исследовательской) деятельности, творческой деятельности и физкультурно-спортивной деятельности, в образовательных организациях создаются специализированные структурные подразделения, а также действуют образовательные организации, имеющие право реализации основных



об авторе



Е.Ю. Ривкин, руководитель методической деятельности школы № 1251 имени генерала Шарля де Голля, кандидат педагогических наук

и дополнительных образовательных программ, не относящихся к типу таких образовательных организаций (далее – нетиповые образовательные организации)». Школы (в подавляющем большинстве, т.е. среднестатистические) не имеют возможностей для организации указанных структурных подразделений по ряду причин: крайне ограниченное число «лиц, проявивших выдающиеся способности», плотный график урочной деятельности педагогов, недостаточная как предметная, так и методическая готовность учителей проводить занятия с «продвинутыми» школьниками и др. Эту работу школы по умолчанию переносят на «нетиповые образовательные организации» (а ведь в советских Дворцах пионеров всегда работали предметные кружки, программы которых были направлены на развитие школьников). Вопрос бы решался, если бы конкретная школа готовила массу призеров (регионального этапа) по одному-двум предметам, а в массе – единицы призеров по отдельным предметам.

В последние 2–3 года проявляется новая тенденция – одни и те же дети становятся призерами нескольких олимпиад (до 11 на муниципальном и до 5 на региональном уровне). В данном случае непосредственно одна школа не сможет обеспечить их развитие. (Таких детей переводить бы в многопрофильные образовательные центры, призванные детей развивать, готовить национальную интеллектуальную элиту силами лучших педагогов...) И если от работы по развитию талантов в школе можно откеститься (ну есть же отдельные индивидуальные и групповые занятия, и не только по подготовке к ЕГЭ; есть муниципальные и региональные консультационные пункты и профильные лагеря; есть заинтересованные родители), то от проведения олимпиады – не удастся.

Статистика участия каждой школы и результаты участия школьников в олимпиаде находятся на контроле руководителей образования муниципального и регионального уровней. Руководители каждого уровня требуют обеспечения массового участия школьников (100% на школьном этапе: каждый школьник должен, по мнению руководства и согласно здравому смыслу, участвовать хотя бы в одной олимпиаде) и положительной

динамики результатов (ну чем не соцсоревнование?).

Обеспечить массовость и качество участия можно в процессе реализации системы подготовки школьников к олимпиадам (Ривкин, 2012, 2013). Однако реализация любой педагогической системы (как целенаправленного, управляемого, ресурсобеспеченного процесса совместной деятельности участников по достижению диагностируемого результата) требует точного выполнения и указанных особенностей педагогических систем, и методических рекомендаций, добросовестности исполнителей, а также времени. Опыт показывает, что именно школы, реализующие систему подготовки школьников к олимпиадам, обеспечивают значительное число призеров по всем (или профильным) предметам. В массовой же практике выявляются поиски легких путей – от ситуации, когда учитель получает команду «Вынь да положи!», до разработки системы стимулирования учителей (бывает, что и детей) за достигнутые результаты на каждом этапе олимпиады. В таких случаях и начинается «головная боль».

Школьный этап олимпиады позволяет руководителю школы достаточно объективно оценить степень популярности и эффективности преподавания каждого предмета каждым учителем. Тот факт, что олимпиады по всем предметам должны быть организованы, – объективная реальность. Не секрет, что разные классы (в которых преподают разные учителя) с разной активностью участвуют в олимпиаде. Здесь может быть и страх перед учителем («не придешь – накажет, докопается, ...»), а может быть и искренний интерес к предмету. Существенно снижает активность участия нормативная продолжительность олимпиад. Так, продолжительность школьного этапа по русскому языку для V–VIII классов составляет 180 минут, для IX–XI классов – 240 минут; олимпиада по мировой художественной культуре – 240 минут; олимпиада по литературе для X–XI классов – 280 минут. Учитывая, что олимпиады проводятся после уроков, после часового перерыва (согласно санитарным нормам), нетрудно рассчитать время окончания...

Найти причину массовости в конкретной школе не представляется сложным.

Для руководителя звончком (вернее, колокольным набатом) должны звучать слова отчета о том, что олимпиада не востребована школьниками (т.е. она подготовлена, дети знали о факте, времени и месте ее проведения, но никто не пришел). Это – следствие низкого уровня преподавания, кадровых трудностей, – проблема, требующая безотлагательного решения. Говоря обо всем этом, не следует забывать, что школьный этап проводится в очень плотном графике (практически ежедневно в течение 21 дня); для всех желающих детей V–XI классов – в один день (перенос на другой день не позволит сохранить в тайне от участников содержание заданий олимпиады, ибо они размещаются в Интернете в один день для всех школ региона), что требует работы учителей как по организации (кабинеты, рассадка, тиражирование заданий), так и по обеспечению объективной проверки, формированию и публикации итоговых протоколов. Объективность проверки представляется мифом, ибо учителя стараются для себя («нужно же много призеров»). Велика доля победителей и призеров школьного этапа, которые не пошли на муниципальный или «провалились» на нем. Реагирует ли на это школа? Не участвовали по предмету на муниципальном этапе – плохо (начальство ругает), а участвовали плохо – это хорошо? В любом случае – это проблема школы, требующая решения, ибо результат – показатель (пусть и не самый объективный, но показатель) уровня преподавания.

Анализ результатов участия школьников в муниципальном этапе позволяет руководителям муниципальных систем образования анализировать качество обучения в отдельных школах. Школа не участвует в олимпиаде по конкретному предмету первый год – там есть проблема преподавания, не участвует несколько лет подряд – проблема, требующая оперативного вмешательства. Количество предметов, по которым школа готовит призеров, – показатель общего состояния уровня преподавания, методической работы, управления школой. Понимая это, учителя (и руководители) пускаются во все тяжкие для «получения» призеров муниципального этапа («победа любой ценой»). Самое мягкое средство – «шапкозакидательство».

Школьный этап олимпиады позволяет руководителю школы достаточно объективно оценить степень популярности и эффективности преподавания каждого предмета каждым учителем. Тот факт, что олимпиады по всем предметам должны быть организованы, – объективная реальность. Не секрет, что разные классы (в которых преподают разные учителя) с разной активностью участвуют в олимпиаде.

На муниципальный этап направляется максимальное число участников (подкрепленное измененными протоколами школьного этапа). Как правило, это школьники, которые дадут нулевые результаты. Анализ среднешкольного результата по каждому предмету, классу позволяет выявить реальный уровень подготовки участников муниципального этапа – призеров и победителей школьного этапа (и сформировать объективное суждение об уровне проведения и объективности проверки работ школьного этапа).

Возможен вариант, когда вместо организации школьной системы подготовки мотивированных школьников и использования внешних ресурсов организуется деятельность по фальсификации результатов. Новый порядок проведения муниципального этапа олимпиады (на манер ЕГЭ) не устранил всех возможностей внесения желаемых школами корректив, например, внесения изменений при загрузке протокола проверки в электронную систему учета ответственных лицами, т.к. процедура загрузки не прописана в инструкциях. Чтобы этого избежать, необходимо протоколы проверки каждой работы членами жюри в их присутствии запечатывать и сканировать (апелляционная комиссия также должна работать с использованием этих протоколов – заодно станет ясно, кто из членов предметного жюри осуществлял проверку халтурно). Еще один путь фальсификации – изменение результатов после проведения апелляций, ибо все изменения вносит один человек. Препградить этот путь просто – надо размещать протоколы в открытом доступе на портале олимпиады (Сайт...).

Кому нужны результаты муниципального этапа? Очевидно, детям – участникам

Анализ результатов участия школьников в муниципальном этапе позволяет руководителям муниципальных систем образования анализировать качество обучения в отдельных школах. Школа не участвует в олимпиаде по конкретному предмету первый год – там есть проблема преподавания, не участвует несколько лет подряд – проблема, требующая оперативного вмешательства. Количество предметов, по которым школа готовит призеров, – показатель общего состояния уровня преподавания, методической работы, управления школой. Понимая это, учителя (и руководители) пускаются во все тяжкие для «получения» призеров муниципального этапа.

олимпиады и их родителям; учителям, так как школы включают данный показатель в перечень для начисления стимулирующих надбавок и результаты учитываются при аттестации (вот и встает рассмотренный вопрос об объективности результатов); руководителям школ, ибо результаты анализируются как на уровне школы (для принятия внутришкольных управленческих решений), так и руководством на муниципальном уровне.

Руководители образования муниципального уровня и выше анализируют результаты участия школ в олимпиадах регионального и заключительного этапов. Интересный показатель – все ли допущенные участвуют? Косвенно это свидетельство уровня объективности результатов муниципального этапа. Результаты участия показывают эффективность работы школ как в целом, так и по отдельным предметам. Не менее интересно провести сравнение результатов регионального этапа (число допущенных участников – число участвовавших – число призеров) по предметам с профилем школы. А такое сравнение показывает, что в целом среди школ с углубленным изучением иностранных языков призеров готовят единицы; среди общеобразовательных школ призеров по профильным предметам – единицы. Это показатели неготовности значительной части школ к эффективной реализации программ профильного уровня (школы открывают профильные классы исходя из запросов учеников, т.е. с целью сохранить контингент для формирования X класса, а здравый смысл говорит,

что профильное обучение изначально должно определяться имеющимися ресурсами – в первую очередь кадровыми. Опять обман в угоду руководству).

Много призеров (и по нескольким разным предметам) готовят неспециализированные школы, обеспечивающие формирование у обучающихся целостной картины мира, научного мировоззрения. Создание образовательных комплексов (коллективизация показателей) ситуацию не изменило. Результативность олимпиад, отдельных структурных подразделений не выросла. Иными словами, каждое структурное подразделение комплекса показывает ту же результативность, что и до образования комплекса (а по некоторым комплексам отмечается ухудшение результатов как следствие несформированности системы управления комплексами, снижения мотивации учителей «присоединенных» школ), при этом результат комплекса – средняя температура по больнице.

Таким образом, всероссийская олимпиада школьников выполняет свои задачи при условии реализации разноуровневой системы подготовки обучающихся и отсутствия давления руководителей муниципального и регионального уровня на школы («лучше меньше, да лучше»), являясь, кроме того, одним из средств диагностики и самоаудита работы каждого учителя, методического объединения, всей образовательной организации.

Для удобства анализа результатов всероссийской олимпиады школьников в школе предлагаем следующий шаблон, который предполагает ответы на вопросы и заполнение определенных формуляров на каждом этапе проведения олимпиады.

Школьный этап

- Сформирована ли в школе система подготовки обучающихся к олимпиадам?
- Все ли обучающиеся информированы о возможности участвовать в олимпиаде?
- Как осуществлялась подготовка обучающихся к олимпиаде педагогами и методическими объединениями?
- По всем ли учебным предметам проведен школьный этап олимпиады? Причины?

- Какова динамика участия школьников по каждой параллели, по каждой из предметных олимпиад? Причины? (формуляр 1).

Формуляр 1
Число участников и призеров ... этапа олимпиады по параллелям

Предмет	Участники олимпиады / призеры					Всего
	VII кл.	VIII кл.	IX кл.	X кл.	XI кл.	
Английский язык						
.....						

- Почему дети не участвуют в олимпиадах по отдельным предметам по несколько лет?
- Какова динамика результатов (доля правильно выполненных заданий) по каждой параллели, по каждой из предметных олимпиад? Причины? (формуляр 2).

Формуляр 2
Динамика числа участников и призеров ... этапа (всероссийской) олимпиады школьников

Предмет	Учебный год	Число участников олимпиады			Всего победителей и призеров, (чел.)			Доля победителей и призеров, %		
		201..-201..	201..-201..	201..-201..	201..-201..	201..-201..	201..-201..	201..-201..	201..-201..	
Английский язык										
.....										

- Какие результаты показали победители и призеры олимпиад разного уровня прошлого года? Причины?
- Какова динамика участия и результативность обучающихся гимназических, лицейских, профильных классов, классов с углубленным изучением предмета? Причины?
 - Как организована работа по подготовке участников муниципального этапа? Таким образом,
- Вместе с тем нерешенными остались вопросы:
 -

Задачи:

-

Муниципальный этап

- Как осуществлялась подготовка участников муниципального этапа?
- Все ли заявленные обучающиеся приняли участие в муниципальном этапе? Причины? (формуляр 3).

Формуляр 3
Не обеспечено участие в муниципальном этапе всероссийской олимпиады школьников по отдельным учебным предметам

Предмет	Первый год	2 года подряд	3 года подряд	4 года подряд	5 лет подряд
Английский язык	ФИО учителя				
.....					

- Какова динамика участников по каждой олимпиаде? Причины?
- Какова результативность участия по каждой олимпиаде (динамика числа победителей и призеров, доля победителей и призеров от общего числа участников)? Причины? (см. формуляр 2).
 - Какова динамика числа олимпиад, по которым подготовлены победители и призеры?
 - По каким предметам несколько лет отсутствуют призеры? Причины?
 - Почему в образовательном учреждении, готовящем призеров по большинству предметов, нет призеров по другим предметам? / Почему в образовательном учреждении, готовящем призеров по минимальному числу предметов, нет призеров и по остальным?
 - Какие результаты показали победители и призеры олимпиад муниципального (и выше) этапов прошлого года? Причины?
 - Какова динамика участия и результативность обучающихся гимназических, лицейских, профильных классов, классов с углубленным изучением предмета? Причины?

- Какова динамика числа обучающихся, ставших призерами нескольких олимпиад? Причины?
- Кто из педагогов готовит призеров и победителей муниципального этапа олимпиады три года и более лет подряд? Как он добывается данных результатов?
 - По каким предметам обучающиеся показали минимальные результаты? Причины?
 - Результативность работы педагогов по итогам муниципального этапа олимпиады (формуляр 4).

Формуляр 4
 Результативность работы педагогов по результатам муниципального этапа всероссийской олимпиады школьников

ФИО учителя	Предмет	Число участников олимпиады	Число победителей олимпиады	Число призеров олимпиады	Качество участия (доля победителей и призеров от общего числа участников)

- Таким образом,
- Вместе с тем нерешенными остались вопросы:
-
- Задачи:
-

Региональный этап

- Как осуществлялась подготовка участников регионального этапа?
- Все ли допущенные обучающиеся приняли участие в региональном этапе? Причины?
 - Какова динамика участников по каждой олимпиаде? Причины?
 - Какова результативность участия по каждой олимпиаде (динамика числа победителей и призеров, доля победителей и призеров от общего числа участников)? Причины? (см. формуляр 2).

- Какова динамика числа олимпиад, по которым подготовлены победители и призеры?
 - По каким предметам несколько лет отсутствуют призеры? Причины?
 - Какие результаты показали победители и призеры олимпиад регионально-го и заключительного этапов прошлого года? Причины?
 - Какова динамика участия и результативность обучающихся гимназических, лицейских, профильных классов, классов с углубленным изучением предмета? Причины?
 - Какова динамика числа обучающихся, ставшими призерами нескольких олимпиад? Причины?
 - Кто из педагогов готовит призеров и победителей регионального этапа олимпиады три года и более подряд? Как он получает данные результаты?
 - Как организована работа по подготовке участников заключительного этапа?

Таким образом,

Вместе с тем нерешенными остались вопросы:

-
- Задачи:
-

ЛИТЕРАТУРА

1. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. URL: <http://273-фз.рф/zakonodatelstvo/federalnyy-zakon-ot-29-dekabrya-2012-g-no-273-fz-ob-obrazovanii-v-rf> (дата обращения: 24.06.2014)
2. Ривкин Е.Ю. Рекомендации по организации подготовки и проведения муниципального этапа Всероссийской олимпиады школьников (для всех учебных дисциплин и образовательных учреждений всех типов) // Методист. Научно-методический журнал. 2012. № 7. С. 27–35.
3. Ривкин Е.Ю. Система подготовки обучающихся образовательного учреждения к участию в олимпиадах и конкурсах // Справочник заместителя директора школы. 2013. № 5. С. 42–48.
4. Сайт всероссийской олимпиады школьников в городе Москве. URL: <http://vos.olimpiada.ru/> (дата обращения: 24.06.2014)

Служить другим, чтобы найти себя (волонтерство и поступление в вуз)

Аннотация. Представлен практический опыт по реализации волонтерских проектов. Подчеркнуто значение добровольческой активности молодежи для перспектив развития российского общества, показаны формы вовлечения в добровольчество и его влияние на самоидентификацию и развитие личностных качеств молодого человека. Раскрывается роль государственной политики в поддержке добровольчества в сфере образования, в том числе при учете индивидуальных достижений поступающих в вузы страны.

Ключевые слова: волонтерство (добровольчество), волонтерский проект, базовые компетенции школьников, солидарные действия, взаимодействие, сотрудничество, гражданская активность, самоорганизация, самореализация, социальные практики, некоммерческие организации (НКО), Интернет-волонтерство, общественно полезная деятельность, индивидуальные достижения.

Триумф олимпийского волонтерства «Сочи-2014» открывает принципиально новые возможности использования добровольчества как системного элемента в формировании базовых компетенций современных детей и подростков. Опыт разработки и внедрения волонтерских проектов Центра развития молодежных волонтерских программ Центрального федерального округа – экспериментальной площадки ФИРО – убедительно демонстрирует эффективность добровольческих усилий в воспитании гуманистически ориентированной личности, готовой к солидарным социальным действиям и инициативам, в развитии гражданской активности и профессиональных навыков.

Разработка и внедрение волонтерских проектов в систему общего, дополнительного и неформального образования формирует у школьников умения

и навыки развития будущих профессиональных и личностных компетенций. С этой точки зрения, именно волонтерство становится важнейшим инструментом, стимулирующим стремление молодого человека к самореализации и самоактуализации через его служение обществу. В Концепции развития дополнительного образования детей (распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р) указывается на то, что познавательная активность личности выходит сегодня за рамки собственно образовательной среды, за рамки процесса обучения в сферу самых разнообразных социальных практик: будучи «членами высоко мотивированных детско-взрослых образовательных сообществ, дети и подростки получают широкий социальный опыт конструктивного взаимодействия и продуктивной деятельности. В этих условиях дополнительное образование осознается не как подготовка к жизни или освоение

Разработка и внедрение волонтерских проектов в систему общего, дополнительного и неформального образования формирует у школьников умения и навыки развития будущих профессиональных и личностных компетенций. С этой точки зрения, именно волонтерство становится важнейшим инструментом, стимулирующим стремление молодого человека к самореализации и самоактуализации через его служение обществу.



об авторе



Т.Н. Арсеньева, директор Центра развития молодежных волонтерских программ Центрального федерального округа, член Совета Ассоциации волонтерских центров России, кандидат психологических наук, доцент

основ профессии, а становится основой непрерывного процесса саморазвития и самосовершенствования человека как субъекта культуры и деятельности» (Педагогика достоинства..., 2014, с. 62).

В этой связи олимпийский волонтерский проект «Сочи-2014» открыл новые, уникальные и высокоэффективные модели вовлечения молодых людей в социальную практику, развития у них навыков межличностной коммуникации, позитивных жизненных ценностей, основанных на мировоззренческих постулатах солидарности и сотрудничества. Высокий профессионализм, трудолюбие, доброжелательность и гостеприимство волонтеров на Олимпиаде в Сочи стали неотъемлемыми составляющими нового имиджа российского добровольчества.

В последние годы накоплен огромный практический опыт реализации волонтерских проектов как на федеральном и региональном уровнях, так и на местном. Сегодня необходимы системный анализ этого опыта, экспертная оценка его результативности для разработки стратегических направлений развития национальных моделей добровольчества. Представляется, что именно успешное проведение Олимпиады в Сочи и роль в этом волонтеров существенно изменили у большинства граждан нашей страны понимание и значение добровольческой активности для перспектив развития российского общества.

Вариативный характер дополнительного образования детей открывает колоссальные возможности для включения в образовательный процесс «актуальных явлений социокультурной реальности, опыт их проживания и рефлексии» (Там же, с. 63). В этом смысле современная российская школа и педагоги нуждаются в серьезном совершенствовании работы

по вовлечению детей и подростков в добровольческую деятельность, по обучению их умению проводить общественные кампании, акции, привлекать новых добровольцев, использовать имеющиеся возможности для взаимодействия с некоммерческими организациями (НКО), планировать и анализировать результаты своей деятельности. Хотя модель взаимодействия общеобразовательных организаций и социально ориентированных НКО, занимающихся общественнополезной деятельностью, только формируется, практика успешного партнерства школ с НКО существует. Примером может служить опыт работы экспериментальных площадок ФИРО – фондов «Созидание» (Москва), «Фокус-медиа» (Москва), молодежного общественного объединения «Поколение LEX» (г. Ростов-на-Дону, Краснодарский край).

Распространение информационных технологий и доминирование социальных сетей в коммуникационном пространстве детей и молодежи остро ставит вопрос о необходимости самоидентификации и развития личностных качеств молодого человека. Здесь трудно переоценить роль добровольчества.

По оценкам специалистов Высшей школы экономики, через Интернет в добровольчество вовлекаются чуть больше полумиллиона человек (они делают денежные пожертвования через Интернет, с помощью веб-кошелька). В Интернете, на Интернет-форумах благотворительностью занимаются представители экологических организаций (23%), профсоюзных ассоциаций и творческих союзов (18%), молодежных неформальных объединений неполитического характера (17%). Данные проведенного этими специалистами исследования подтверждают наличие потенциала для переноса практики самоорганизации из Интернета в традиционные формы. Среди молодежи традиционная и онлайн-формы самоорганизации пересекаются и взаимодополняются (Мерсиянова, Корнеева, 2011, с. 23). Вовлеченность населения, а особенно молодежи в благотворительную деятельность является важным показателем зрелости гражданского общества и уровня его самоорганизации.

Поскольку в настоящее время поиск смыслов у детей и подростков зачастую

происходит в Интернете, в социальных сетях, необходимо поддержать этот процесс и помочь подрастающему поколению найти себя в меняющемся мире. По мнению Г.А. Асмолова, «модели взаимопомощи и сотрудничества через сетевые технологии должны стать неотъемлемой частью школьной программы. Взаимопомощь, добровольчество и сетевые технологии должны сделаться не только фактором эволюции, но и фактором образовательной политики» (Асмолов, 2011).

2014 год стал знаковым в плане серьезных изменений, происходящих в государственной политике поддержки добровольчества в сфере образования. Развитие системы управления качеством реализации дополнительных общеобразовательных программ, согласно Концепции развития дополнительного образования детей, предполагает «внедрение системы выявления и учета (в том числе и при поступлении в профессиональные образовательные организации и образовательные организации высшего образования) достижений детей в дополнительном образовании, а также результатов, отражающих их социальную активность, общественную (в том числе волонтерскую) деятельность» (Педагогика достоинства..., 2014, с. 76).

Отрадно заметить, что особенно большое внимание сегодня уделено различным формам стимулирования школьников к участию в волонтерских проектах. Так, в документе «Порядок приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры на 2015/16 учебный год» (приказ Министерства образования и науки РФ от 28 июля 2014 г. № 839) есть раздел IV – Учет индивидуальных достижений поступающих при приеме на обучение¹.

Учет индивидуальных достижений осуществляется посредством начисления соответствующих баллов поступающему, который представил документы, подтверждающие получение результатов индивидуальных достижений, и включаются в общую сумму конкурсных баллов. В п. 44 раздела IV указывается, что при приеме на обучение по

программам бакалавриата, программам специалитета организация высшего образования начисляет баллы за следующие индивидуальные достижения:

1) наличие статуса чемпиона и призера Олимпийских игр, Паралимпийских игр и Сурдлимпийских игр, чемпиона мира, чемпиона Европы, победителя первенства мира, первенства Европы по видам спорта, включенным в программы Олимпийских игр, Паралимпийских игр и Сурдлимпийских игр, наличие серебряного и/или золотого значка, полученного за результаты сдачи норм физкультурного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО), – при поступлении на обучение по специальностям и направлениям подготовки, не относящимся к специальностям и направлениям подготовки в области физической культуры и спорта;

2) наличие аттестата о среднем общем образовании с отличием;

3) *осуществление волонтерской (добровольческой) деятельности (если с даты завершения периода осуществления указанной деятельности до дня завершения приема документов и вступительных испытаний прошло не более четыре лет);*

4) участие и/или результаты участия поступающих в олимпиадах (не используемые для получения особых прав и/или преимуществ при поступлении на обучение по конкретной совокупности условий поступления) и иных интеллектуальных и/или творческих конкурсах, физкультурных мероприятиях



об авторе



Х.Т. Загладина, руководитель Центра социализации, воспитания и неформального образования ФИРО, кандидат исторических наук

В последние годы накоплен огромный практический опыт реализации волонтерских проектов как на федеральном и региональном уровнях, так и на местном. Сегодня необходимы системный анализ этого опыта, экспертная оценка его результативности для разработки стратегических направлений развития национальных моделей добровольчества. Представляется, что именно успешное проведение Олимпиады в Сочи и роль в этом волонтеров существенно изменили у большинства граждан нашей страны понимание и значение добровольческой активности для перспектив развития российского общества.

¹ См.: URL: <http://base.garant.ru/70731218/>

С уверенностью можно констатировать процесс кардинальных изменений в государственной политике поддержки волонтерства (добровольчества). Вместе с тем нормативно-правовое обеспечение развития волонтерства в общеобразовательной школе нуждается в подготовке и принятии норм и правил, детально регулирующих добровольческие усилия школьников как элемент их индивидуальных достижений.



об авторе



Э.Д. Кондракова, проректор по формированию социальных компетенций, гражданскому воспитанию, подготовке выпускников к трудоустройству и будущей карьере Пятигорского государственного лингвистического университета, член Совета Ассоциации волонтерских центров России, кандидат педагогических наук, профессор

и спортивных мероприятиях, проводимых в целях выявления и поддержки лиц, проявивших выдающиеся способности;

5) выставленная организацией высшего образования оценка за итоговое сочинение в выпускных классах организаций, реализующих образовательные программы среднего общего образования (в случае представления поступающим указанного сочинения).

Кроме того, «**Методические рекомендации по учету индивидуальных достижений поступающих при приеме на обучение по программам бакалавриата и специалитета**» (утв. Министерством образования и науки РФ 20 февраля 2015 г. № АК-10/05вн) также обращают особое внимание поступающих на учет их достижений в области общественной (в том числе и волонтерской) деятельности. Так, в п. 5 Методических рекомендаций указывается: «С учетом особого внимания к развитию волонтерского движения образовательные организации высшего образования по своему усмотрению могут учитывать осуществление волонтерской “добровольческой” деятельности (если с даты завершения периода осуществления указанной деятельности до дня завершения приема документов и вступительных испытаний прошло не более четырех лет). Рекомендуется учитывать осуществление волонтерской деятельности для лиц, являющихся членами волонтерских организаций»². Примеры учета индивидуальных достижений см. в табл.

² См.: URL: <http://ivo.garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm>

³ В результате конкурсного отбора в 2010 г. были созданы 26 волонтерских центров на базе высших образовательных учреждений и обучено 25 тыс. человек. Подготовка волонтеров проводилась по 11 направлениям: «Транспорт», «Медицина», «Допинг-контроль», «Обслуживание делегаций и команд, протокол, лингвистические услуги», «Технологии», «Церемонии», «Коммуникации и пресса», «Административная деятельность и аккредитация», «Сервис», «Обслуживание мероприятий и работа со зрителями», «Паралимпизм».

Таким образом, с уверенностью можно констатировать процесс кардинальных изменений в государственной политике поддержки волонтерства (добровольчества). Вместе с тем **нормативно-правовое обеспечение развития волонтерства в общеобразовательной школе** нуждается в подготовке и принятии норм и правил, детально регулирующих добровольческие усилия школьников как элемент их индивидуальных достижений.

Необходимы также практические рекомендации, четко устанавливающие порядок оценки волонтерского труда учащихся и предусматривающие дополнительные моральные стимулы для школьников, реализующих волонтерские проекты.

В этом плане для формирования нормативно-правового «пакета», оценивающего волонтерство как часть индивидуальных достижений поступающих в вузы, необходимо учесть опыт деятельности волонтерских центров, осуществлявших подготовку персонала (по важнейшим направлениям) для Олимпиады в Сочи³. Использование этого опыта, на наш взгляд, позволит выделить четкие критерии оценки добровольческой активности школьников и создаст механизм противодействия для возможных злоупотреблений в этой сфере.

На экспериментальных площадках ФИРО осуществляется научно-исследовательская и практическая работа по изучению опыта деятельности детско-юношеских волонтерских организаций, созданию условий для развития процесса формирования гражданской идентичности, готовности к продуктивным социальным действиям и становлению социально-психологической зрелости личности. Кроме того, были проведены два Всероссийских конкурса по поддержке творчески активных педагогов и специалистов, мотивированных на развитие новых образовательных практик, которые способствуют вовлечению детей и подростков в добровольческое движение,

Таблица
Примеры учета индивидуальных достижений в ряде ведущих вузов страны в период вступительных испытаний 2015 г.

Вуз	Чемпионский статус	ГТО	Аттестат с отличием	Волонтерская деятельность	Сочинение
МГУ им. М.В. Ломоносова	4		6	0	0–10
МГТУ им. Н.Э. Баумана	10	2	4	0	1–3
МФТИ	0–2		1	1	1–2
ВШЭ	3–4	1	2	0	0–10
МГИМО	3	1	3	0	–
ГУУ	1	1	5	0	0–10
МГСУ	10		5	0	0–10
МИСИС	10	3–5	10	0	0–10
МАТИ	5	2–3	5	1–4	0–10
МГЛУ	0	3–5	10	0	не учитывается
МИФИ	10	2	10	1–3	0–3
МЭСИ	2		5	0	5
Первый МГМУ им. И.М. Сеченова	2	1	5	0	1
РНИМУ им. Н.И. Пирогова	5	3–4	5	0	0–10
РГГУ	0–10				
РУДН	3	1	3	0	0–10
Финансовый университет при Правительстве РФ	3		7	0	1
РЭУ им. Г.В. Плеханова	2	2	4	0	0–10
РГУНГ им. И.М. Губкина	10	1	7	0	1
МАИ	0–10				
МИИТ	10		10	0	0–10
РАНХиГС	2		3	0	0–10
МПГУ	2		5	0	0–10
СПбГУ	3		1	1	1
СПбГПУ	0–10				
Медицинский университет им. акад. И.П. Павлова	3		3	2	0–1
РГПУ им. А.И. Герцена	2		3	0	0–10
УрФУ	0–10				
УрГПУ	1		2	1	0–1
ТулГУ	3	1	3	0	0–10
ТГПУ им. Л.Н. Толстого	3		4	0	0–10
Сибирский федеральный университет	7–10	1	10	2	1
Северо-Восточный федеральный университет	3–5	1–2	5	0	0–10
Казанский (Приволжский) федеральный университет	2		3	0	0–4
Дальневосточный федеральный университет	5–10	2–4	5	0	0–5
Балтийский федеральный университет им. И. Канта	2		3	1	0–10

формированию у молодых людей навыков гражданского участия.

В контексте вышеизложенного интересен опыт деятельности Волонтерского центра «Профи-соци-лингва»

Пятигорского государственного лингвистического университета. Волонтеры этого центра ведут большую работу по внедрению добровольческих практик в образовательную среду школ

Именно подходы, учитывающие особенности образовательной среды в многонациональном российском обществе, во многом определяют эффективность и практическую значимость добровольческих проектов. Универсальность волонтерства как инструмента развития вариативного образования позволяет формировать интерактивные технологии и новые социальные компетенции школьников. Многие старшеклассники на деле получают ценный опыт социализации, что способствует созданию основы для построения индивидуальной траектории развития профессиональной карьеры.

Северо-Кавказского федерального округа. Это имеет особую значимость в условиях поликультурного образовательного пространства республик данного округа. В частности, ежегодно проводимый конкурс «Педагогический дебют» позволил сформировать настоящую многонациональную волонтерскую «элиту». Реализация проектов конкурса проходит на базе школ г. Пятигорска, в 2015 г. одним из ярких его результатов стало выявление талантливых школьников.

Именно такие подходы, учитывающие особенности образовательной среды в многонациональном российском обществе, во многом определяют эффективность и практическую значимость добровольческих проектов. Универсальность волонтерства как инструмента развития вариативного образования позволяет формировать интерактивные технологии и новые социальные компетенции школьников. Многие старшеклассники на деле получают ценный опыт социализации, что способствует созданию основы для построения индивидуальной траектории развития профессиональной карьеры.

Центр развития молодежных волонтерских программ Центрального федерального округа совместно с общероссийской общественной организацией «Лига здоровья нации» и ФИРО проводит ежегодный Всероссийский конкурс молодежных волонтерских проектов «Добрая воля, здоровое сердце, чистая

страна!». Целями данного конкурса являются пропаганда здорового образа жизни, массового спорта и основополагающих идей комплекса ГТО среди детей и молодежи, воспитание таких общечеловеческих ценностей, как нравственность, милосердие, дружелюбие, патриотизм, толерантность, чувство красоты и гармонии через создание и реализацию социально значимых инициатив. В 2015 г. было подано свыше двухсот заявок, представляющих различные регионы России (от Санкт-Петербурга до Республики Саха).

Сегодня можно с уверенностью констатировать, что конкурс стал федеральной коммуникационной площадкой всероссийского экспертного сообщества. Системный анализ проектов конкурса позволяет сформировать достаточно цельное представление о достижениях и проблемах волонтерства в Российской Федерации. Думается, что эффективность добровольческой деятельности в современной школе во многом будет зависеть от высоко технологичного экспертного проектирования, конструктивного взаимодействия всех заинтересованных субъектов образования. Авторский коллектив статьи уверен: расширение государственной поддержки волонтерства на федеральном уровне создает принципиально новые возможности для преодоления патерналистских настроений, привлечения юношества к более активному участию в решении социальных проблем общества на добровольной основе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов Г.А. Интернет, сетевое общество и взаимопомощь как стандарт образования // Образовательная политика. 2011. № 1 (51). С. 57–58.
2. Мерсиянова И.В., Корнеева И.Е. Вовлеченность населения в неформальные практики гражданского общества и деятельность НКО: региональное измерение. М.: НИУ ВШЭ, 2011.
3. Педагогика достоинства: идеология дошкольного и дополнительного образования / Под общ. ред. А.Г. Асмолова; введение А.Г. Асмолова. М.: ФИРО, 2014.

Публикуемая ниже статья посвящена актуальным вопросам развития раннего и дошкольного образования в контексте международных дискуссий и современных междисциплинарных исследований. Системы образования в современном мире находятся перед лицом самых серьезных вызовов в своей истории. Это требует пересмотра всей архитектуры систем образования и выстраивания образования «снизу вверх» в противоположность историческому развитию образовательных систем «сверху вниз». Необходимость пересмотра подходов к раннему образованию и всей образовательной системе в целом определяется политическими, экономическими, социологическими, психологическими и нейропсихологическими аргументами.

Новые научные данные о роли раннего развития в биографии отдельного человека привели к пересмотру значения и роли раннего развития в общей системе образования, к разработке и принятию в экономически развитых странах начиная с 1990-х гг. рамочных образовательных программ раннего развития – национальных куррикулумов, которые с тех пор неоднократно пересматривались в свете новых задач. Эти рамочные национальные образовательные программы – аналоги российского ФГОС дошкольного образования – являются необходимым, но недостаточным условием обеспечения качества дошкольного образования. Они должны сочетаться с рядом других мероприятий – повышением профессионального уровня персонала, регулярной оценкой качества условий и процессов в организациях и т.п.

Эмпирические исследования показывают, что образовательные системы имеют присущие им изнутри недостатки, вследствие которых эти системы порождают (усиливают) социальное неравенство в доступе к качественному образованию. Все аргументы в совокупности говорят о необходимости пересмотра научных оснований построения образовательных программ – наблюдается переход от доминировавших еще недавно конструктивистских концепций саморазвития (Ж. Пиаже) к интеракционистским концепциям, основанным на идеях социального конструктивизма, которые восходят к выдающемуся российскому ученому Л.С. Выготскому. Образование в соответствующих этим идеям моделях понимается как социальный процесс взаимодействия всех участников образовательных отношений, включая ребенка и его семью, а также все другие организации и места, в которых так или иначе происходит взаимодействие детей и взрослых. Образовательные планы второго поколения, разрабатываемые под руководством В.Е. Фтенакиса, построены на основе этой модели.

Владимир Загвоздкин

Необходимость перемен: раннее образование в современном мире

Аннотация. Рассматриваются тенденции и проблемы развития раннего и дошкольного образования в зарубежных странах в контексте глобальных вызовов современной цивилизации. Автор утверждает, что в этом контексте необходим пересмотр всей архитектуры образовательного процесса, и привлекает для обоснования своего тезиса данные междисциплинарных исследований проблем детей и детства. Он рассказывает о предпринимаемых в разных странах попытках интегрировать раннее и дошкольное образование в общую систему образования путем создания рамочных программ – национальных куррикулумов. Особое значение при этом он придает проблеме несправедливости в образовании, источником которой, по его убеждению, являются присущие (имманентные) самой системе образования структуры, искусственно усиливающие имеющееся неравенство. Автор выдвигает тезис о том, что решить эту проблему можно только путем разработки программ «второго поколения», в основу которых должна быть положена социально-конструктивистская интерактивная модель образования Л.С. Выготского. Согласно этой модели образование понимается как с самого начала социальный процесс, включенный в социокультурные взаимосвязи, что делает необходимым сетевое взаимодействие всех институтов, имеющих дело с детьми, и прежде всего семьей. В заключение автор дает характеристики таких программ на примере проектов, реализованных под его руководством в ряде земель Германии.

Ключевые слова: образовательная политика, образовательные программы, образовательные системы, психология развития, нейрофизиология развития, социальная справедливость, конструктивизм, социальный конструктивизм, образовательные программы второго поколения.

СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ПЕРЕД ЛИЦОМ НОВЫХ ВЫЗОВОВ

В отношении хода детского развития исторически образовательные системы складывались «сверху вниз». Сначала

возникли университеты и только затем – предшествующие ступени образования. Школа и детский сад являются продуктом XIX в. и даже в большей степени XX в. В начале XXI в. настало время изменить



об авторе



В.Е. Фтенакис, президент объединения «Дидакта», президент «Немецкого института исследований семьи, семейного права и семейной политики», научный руководитель ряда федеральных программ развития дошкольного образования ФРГ, профессор, доктор

этот вектор развития и создать систему образования, которая развивается «снизу вверх». И сегодня у нас как никогда имеются для этого высокие шансы. Образовательные системы уже в течение продолжительного времени стоят перед величайшими вызовами в своей истории. Должны быть изменены их философские и теоретико-педагогические основы, понимание образования, определение целей образования, методико-дидактические подходы, вообще вся архитектура образовательного процесса, чтобы соответствовать вызовам XXI столетия, но прежде всего – индивидуальным потребностям детей, и чтобы иметь возможность обеспечить больше справедливости в образовании. Причиной для этого являются макро- и микросоциальные процессы изменений, происходящие на всех уровнях общества, экономики, культуры и, не в последнюю очередь, в семье. Глобализация коммуникации, ее организация с помощью новых технологий и возникшая таким образом «новая глобализация», распространяющееся культурное разнообразие, растущая социальная комплексность, происходящие в силу разных причин процессы миграции, войны и общие контекстуальные изменения различного рода ставят перед нами вызовы, на которые должны реагировать современные образовательные системы.

На этом фоне с середины 1990-х гг. во всех странах происходят всесторонние изменения: образовательные системы должны теперь соответствовать уже не условиям модерна, а условиям так называемого постмодерна, что влечет за собой процессы трансформации на всех указанных уровнях. В прошлом веке образовательные системы легитимировались через передачу знаний будущему поколению. Однако сегодня передача знаний уже не может быть достаточным основанием для легитимации, потому что не только передача знаний, но и

укрепление детского развития и детских компетентностей должны с самого начала стать целями образовательных систем. Эта переориентация сопровождается дебатами и дискуссиями, из которых здесь следует кратко упомянуть лишь о трех.

1. *Социально-политическая дискуссия* базируется на эмпирически доказанной неэффективности образовательных систем, на результатах эконометрических исследований, согласно которым инвестиции в качественные программы раннего образования приносят максимальную индивидуальную и коллективную прибыль (Heckman, 2011), и на необходимости переориентации образовательных систем в духе укрепления детского развития с самого начала (Fthenakis, 2003; Fthenakis et al., 2009a, 2009b, 2009c). Эти размышления привели к политическим дебатам о значении и важности раннего образования для индивидуального образовательного пути и для образовательных систем в целом, с выводом о необходимости переоценки значения раннего детства как фундамента для успешных образовательных биографий. Для укрепления этого фундамента разрабатываются и реализуются различные инструменты, среди которых доминирующую роль играют рамочные образовательные программы – национальные *куррикулумы*¹. Они включены в систему и действуют в комбинации с реформами, касающимися профессионализации педагогических кадров, лицензирования, оценки качества, и вообще с реформой образовательных систем в целом.

2. *Профессиональная дискуссия* концентрируется на изменившемся понимании развития, что ведет к изменениям в теоретическом обосновании образовательных процессов: вместо доминировавших до недавнего времени классических конструктивистских позиций

¹ Национальным *куррикулумам*, или образовательным планам, в зарубежных системах образования примерно соответствует ФГОС ДО в системе образования РФ, но без указания на финансирование, которое едино для всех образовательных организаций и не зависит от программы. При этом существуют объединения дошкольных организаций, реализующих какую-либо определенную единую концепцию, например, вальдорфские детские сады, детские сады М. Монтессори, Реджио-педагогика, программы «Эйнштейн» и др. Эти отдельные направления соответствуют в российской системе основным вариативным программам, разработанным различными коллективами авторов и выпущенными в свет издательствами (например, «Радуга», «Успех» и др.). Тем не менее каждая дошкольная организация любого направления должна иметь свою краткую концепцию и показать в ней, как она конкретно реализует указанные в национальном *куррикулуме* рамочные цели – аналог основной программы организации в нашей стране. Таким образом, в современных системах образования реализуются принципы централизации (единые рамочные *куррикулумы*) и децентрализации – большая свобода в оперативном управлении на уровне отдельной образовательной организации. – Здесь и далее примеч. научного редактора статьи (далее – н.р.).

значение приобретают социально-конструктивистские позиции. Позиции теории самоорганизации, представленные Жаном Пиаже и широко распространенные в практике педагогики раннего возраста, вытесняются интеракционистскими подходами. Наряду с социально-конструктивистскими позициями, происхождение которых, как известно, связано с именем выдающегося российского ученого Л.С. Выготского, значение приобретают постструктуралистские подходы (MacNaughton, 2005) и социальные теории детства. Они открывают новые перспективы в дискуссии о теоретическом обосновании ранних образовательных процессов. Даже в области теорий когнитивного развития наряду с доминирующими до сих пор кросс-секторальными подходами теперь разрабатываются и секторальные, которые также привлекаются для теоретического обоснования детских образовательных процессов (Sodian, 2002, 2005)².

3. *Дискуссия о содержании образовательных программ* была вызвана политическими и профессиональными дебатами. Если до сих пор образовательные программы были продуктом экспертов, разрабатывались в рамках университетов и внедрялись выборочно и добровольно, т.е. их реализация была предоставлена случаю, то с середины 1990-х гг. они становятся политическими инструментами, с помощью которых должно быть обеспечено высокое качество образования в каждом образовательном учреждении и для каждого ребенка, поэтому они стали обязательными для всех образовательных учреждений³. Эксперты по-прежнему играют важную роль при разработке программ, но их ответственность разделяется с теми, кто осуществляет образовательную политику, с педагогическим персоналом, родителями, детьми и многими другими инстанциями, несущими в обществе ответственность за образование детей. Иными словами, происходит развитие, ведущее в конечном счете к демократизации процесса разработки образовательных программ. При этом центральное значение при разработке, апробировании и

В прошлом веке образовательные системы легитимировались через передачу знаний будущему поколению. Однако сегодня передача знаний уже не может быть достаточным основанием для легитимации, потому что не только передача знаний, но и укрепление детского развития и детских компетентностей должны с самого начала стать целями образовательных систем.

внедрении образовательных программ уделяется практическому аспекту. Этим пересмотром роли образовательных программ сопровождается коренная реформа, связанная со сменой парадигмы в теоретическом обосновании, с новой архитектурой всего образовательного пути, с изменениями в целях образования и дидактико-педагогических подходах, чтобы реформированные таким путем образовательные системы были в состоянии соответствовать новым вызовам.

АРГУМЕНТЫ В ПОЛЬЗУ СИСТЕМНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

Такие дискуссии сегодня изменяют понимание, значение и место раннего образования в образовательном пути человека в целом. Аргументация за пересмотр роли раннего образования ведется с позиций разных научных исследований. Три нижеследующих приобретают все большее значение.

1. *Аргументация психологии развития* указывает на результаты новейших исследований, которые, как уже упоминалось, подчеркивают значение секторальных теорий когнитивного развития и указывают на методические недостатки и ограниченность действия кросс-секторальных теорий. Междисциплинарные компетентности играют важную роль для образования по всем образовательным областям. «Сюда относятся в том числе и компетентности, без которых невозможны научное мышление и научная деятельность, такие как наблюдение, сравнение, классификация, измерение и экспериментирование. Эти компетентности совершенствуются при работе с содержанием; овладение

² Здесь речь идет о современных подходах к умственному развитию, характеризующихся отказом от ориентации на «общий» интеллект (кросс-секторальные подходы) и переходом к исследованию освоения детьми частных знаний в области математики, языка, социальных отношений, биологии и т.п. (секторальные подходы). – Примеч. н.р.

³ См. сноску 1.

содержательным, естественнонаучным знанием, т.е. физическими или биологическими знаниями, например по темам “Вода”, “Воздух” и “Животные” (“основы знаний”), играет для развития мышления такую же центральную роль» (Fthenakis et al., 2009a, S. 49). При этом дети предпочитают привилегированные области знания, относящиеся к физике, психологии, социуму и биологии. Области естественнонаучного знания относятся в новых образовательных программах к фундаментальным предметам раннего образования – к пониманию этого с трудом пришли только в последние годы. Это проявляется в том числе при определении областей знания, входящих в новые образовательные программы, и при разработке и реализации принципов содержания образовательных программ (Lück, 2003; Fthenakis et al., 2009a, 2009b, 2009c). В общем, изменилось наше понимание детского развития и детского учения⁴, и мы поняли, что маленькие дети гораздо раньше и намного компетентнее, чем ранее предполагалось, могут активно участвовать в организации собственного процесса учения. Конструктивистская же точка зрения, напротив, приводила к систематической недооценке детских учебных диспозиций, детской мотивации и детских учебных компетентностей.

2. *Аргументация нейрофизиологических исследований* указывает на значение раннего учебного опыта для развития детского мозга, показывает взаимосвязи между ними и предоставляет доказательства того, что детские компетентности закрепляются в раннем возрасте и поэтому их укрепление и развитие должно проходить именно в это время. В результате новых когнитивно-нейрофизиологических фундаментальных исследований мы имеем сегодня множество данных, позволяющих ответить на следующие вопросы: какие нейронные структуры участвуют в определенных процессах учения? как дети учатся в том или ином возрасте? какое значение в детском учении имеют эмоции? как

уже полученные знания влияют на дальнейшие процессы учения? (Rosenkötter, 2012).

3. Третья линия аргументации является следствием *экономических исследований*: наиболее ярким представителем этого направления является Джеймс Хекман (James Heckman), лауреат Нобелевской премии 2000 г., профессор Чикагского университета. В результате метаанализа всех доступных исследований, посвященных вопросу о том, на каком этапе образовательного процесса инвестиции в образование являются наиболее выгодными, он смог показать, что такие инвестиции вообще являются крайне выгодными для индивида и для общества в целом. При этом самую высокую рентабельность приносят все же инвестиции, сделанные в течение первых пяти лет детского развития (Heckman, 2011; Heckman, Masterov, 2007).

РАМОЧНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ПЕРВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Описанный выше процесс трансформации впечатляюще задокументирован в новых образовательных программах, разрабатываемых с середины 1990-х гг. Необходимость совершенствования этих программ была обоснована идущим в течение длительного времени процессом глобализации, когда образование стало рассматриваться в качестве основного общественного ресурса, а также переходом к информационному обществу, в котором раннее учение понимается как основа для непрерывного учения в течение всей жизни. Образовательные программы должны были способствовать целенаправленному использованию этого раннего учебного потенциала. Также они могут служить инструментами управления при децентрализации и дерегулировании системы образования с целью избежать или смягчить существующее на местах неравенство образовательных шансов. Кроме того, образовательные

⁴ Понятие «учение» в современной психологии развития, педагогической психологии и дидактике обозначает активность человека (ученика) по освоению им различного рода способностей и содержаний, например, овладению собственным телом: ребенок учится ползать, вставать, ходить, овладевает речью и т.п. Здесь имеет место учение без обучения. Это означает, что понятие «учение» и производные («учебный» и др.) в данном тексте шире, чем понятие «обучение», и не связано с учебным процессом школьного типа. Существует позитивное и негативное учение, например, если ребенок в своем окружении воспринимает негативные впечатления и учится на них (проблема скрытого учебного плана). – Примеч. н.р.

программы помогают ориентироваться педагогическому персоналу и являются основой для поиска взаимопонимания между родителями и образовательным учреждением в том, что касается содержания образования и форм его передачи. Образовательные программы такого рода являются обязательными в большинстве стран мира, аналогично программам для начальной школы, только другого качества⁵. Наконец, они способствуют повышению общественной значимости образовательных процессов, происходящих в учреждениях дошкольного образования, документируя и демонстрируя общественности всю их сложность. Программы первого поколения концентрируются на конкретизации и обязательном определении воспитательных и образовательных задач детских дошкольных учреждений, как правило, для детей до шести лет.

К преимуществам образовательных программ первого поколения, на которых я здесь не могу детально останавливаться, относят большее внимание к индивидуальным образовательным процессам, к языковым и культурным различиям, к вопросам справедливости в образовании, последствиям, сопровождающим процесс социальной изоляции, результатам определенных имманентных системе механизмов селекции и распределения и, не в последнюю очередь, к проблеме переходов с одного уровня образования на другой и преодоления детьми этого перехода. Но прежде всего эти программы инициируют уже упомянутую смену парадигмы с конструктивистских подходов, или *developmentally appropriate practice* (практика, соответствующая развитию)⁶ (Bredekamp, Copple, 2009), на социально-конструктивистские и интеракционистские подходы.

К недостаткам программ первого поколения относится отсутствие согласованности по поводу формируемых компетентностей и основных образовательных областей. Эти программы

также не уделяют внимания процессам неформального образования, в особенности происходящим вне образовательных учреждений, упуская при этом из виду, что эффективность учения зависит от усиления всех мест, где происходит образование и учение. Основная проблема этих образовательных программ состоит в том, что они фокусируются только на уровне дошкольного образования, укрепляя тем самым существующее

С середины 1990-х гг. образование стало рассматриваться в качестве основного общественного ресурса, а раннее учение – как основа для непрерывного учения в течение всей жизни. Образовательные программы должны способствовать целенаправленному использованию этого раннего учебного потенциала. Также они могут служить инструментами управления при децентрализации и дерегулировании системы образования с целью избежать или смягчить существующее на местах неравенство образовательных шансов.

ющую структуру системы образования, которую следует изменить. Сами по себе образовательные программы являются необходимой, но, конечно же, не достаточной предпосылкой для обеспечения высокого качества образования. Эта цель может быть достигнута только посредством комбинации образовательных программ со стратегиями их реализации, оценки (эвалюации) и повышения профессиональной квалификации персонала.

РАМОЧНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ

Обозначенные недостатки программ первого поколения привели к инициации процесса разработки образовательных программ второго поколения, которые должны преодолеть эти отрицательные моменты. Образовательные

⁵ Под «качеством» программ здесь имеется в виду не то, что эти программы лучше или хуже школьных, а «устройство» программ, т.е. программы раннего и дошкольного образования устроены иначе, чем школьные. – Примеч. н.р.

⁶ «Практика, соответствующая развитию» – очень влиятельное в современном раннем и дошкольном образовании международное направление, возникшее в США как реакция на доминирование в детских садах школьных форм обучения. В отличие от этих форм, основанных на концепции передачи знаний и теориях бихевиоризма, «практика, ориентированная на развитие» опиралась на теорию саморазвития Ж. Пиаже и исходила из концепции активного ребенка («программы, ориентированные на ребенка»). Эта концепция неоднократно пересматривалась в направлении отхода от идей Ж. Пиаже в сторону интеракционистских подходов. – Примеч. н.р.

программы второго поколения последовательно фокусируются на ребенке, а не на образовательном учреждении. Это межинституциональные программы, ориентированные на учение и в высокой степени индивидуализирующие образовательные процессы. Они вводят изменившееся понимание консистентности⁷ в образовательном процессе и организуют переходы с одного уровня образования на другой иначе, нежели это было раньше. Кроме того, они интегрируют мероприятия помощи служб поддержки детей и образовательные мероприятия не только в детском саду, но и в начальной школе и на следующих уровнях образования. Такие планы, которые очень чутко отзываются на контекстуальные требования, следует понимать как открытые проекты, подлежащие непрерывному совершенствованию и оптимизации.

Следующим признаком образовательных программ второго поколения, общим для них и для программ первого поколения, является изменившееся понимание образования: образование трактуется как социальный процесс, каждый раз происходящий в конкретном контексте и конструируемый самими детьми совместно с их педагогами, родителями и другими взрослыми. Преимущество этих планов состоит в открытии и расширении контекста, в котором происходят образовательные процессы. Иначе говоря: положено начало последовательной смене образовательных концептов, базировавшихся на конструктивистских принципах, на концепты, обязанные своим появлением социально-конструктивистским принципам. Вместо теорий саморазвития, как уже упоминалось, для объяснения развития привлекаются интеракционистские подходы. В Германии начало этому процессу положил «Образовательный и воспитательный план для детей от 0 до 10 лет в Гессене». За пределами Германии сравнимые процессы происходят, например, в Англии,

еще более последовательные – в Шотландии, Италии и других странах.

НЕРЕШЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ: СОЦИАЛЬНАЯ СПРАВЕДЛИВОСТЬ И ВЫЗОВ МНОГООБРАЗИЯ

Итак, можно было бы прийти к выводу, что педагогика раннего возраста сейчас на подъеме, она стала неотъемлемой составной частью образовательных систем, и можно по праву утверждать, что ни в какое другое время не велось таких интенсивных дискуссий о раннем образовании, как в течение последних десяти лет. Однако такую картину ставят под сомнение и даже омрачают новейшие исследования, открывающие новые проблемы и привлекающие внимание к новым вызовам. Они равным образом фокусируются на системном уровне как образовательной, так и общественной системы и посвящаются вопросам конструкции и консистентности образовательных систем, справедливости в образовании (equity), социальной изоляции и миграции, а также различным формам многообразия и дискриминации и их последствиям для образовательных шансов маленьких детей.

Например, с 2003 г. группа ведущих экспертов Германии – Акционный совет Объединения Баварской экономики⁸ (VBW) – занимается вопросами реформы образования. В своих ежегодных заключениях он постоянно указывает на настоятельную необходимость реформ. Заключение 2007 г. было посвящено вопросу образовательной справедливости. Там приводятся данные эмпирических исследований, свидетельствующие о том, что образовательные системы, которые мы знаем, порождают высокий уровень неравенства в образовании, от чего в особенности страдают младшие дети в классах, мальчики (не девочки!), дети мигрантов и дети из семей, которые не могут обеспечить им в достаточной мере образовательные стимулы. Социальное неравенство и миграция являются центральным предметом анализа этого заключения. Кроме того, авторы занимаются теоретическими вопросами

⁷ Понятие «консистентность», употребляемое автором в данном тексте, имеет аналогичную, но не идентичную функцию, которую в российском контексте имеет понятие «преемственность». Суть понятия «консистентность» как раз состоит в том, чтобы переосмыслить понятие «преемственность» в образовательных программах различных уровней образования, изменить его смысл. По мысли автора, философия образования, понимание образования должны оставаться едиными на всех уровнях образования, а не меняться с переходом на другой уровень, что и обозначается в различных текстах автора понятием «консистентность в основах». – Примеч. н.р.

⁸ Der Aktionsrat der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft.

справедливости и равенства и изучают взаимосвязи между гетерогенностью исходных условий как главной причиной для возникновения несправедливости и последующими успехами в учебе. Они идентифицируют источник гетерогенности и образовательной несправедливости с устройством системы образования, связанным с несколькими переходами с одного уровня на другой. То же самое касается качества обучения в школе. Согласно авторам, равенство в образовании имеется в том случае, «если решения, принимаемые в образовательной системе с помощью кодифицированного права, гарантируют одинаковое отношение к членам общества, и не только формальное, но и такое, чтобы из формального равенства перед законом выростала возможность равных шансов» (Aktionsrat Bildung, 2007, S. 21).

Если решения в области образовательной политики получают правовое качество, должны быть найдены соответствующие процедуры, обеспечивающие участие сторон. Если общество вкладывает существенные средства в обеспечение равенства в образовании, то индивид, со своей стороны, обязан ответственно распоряжаться этими ресурсами, что требует усилий по установлению баланса в равной степени между индивидом, образовательной системой и обществом. Кроме того, мероприятия по достижению справедливости в образовании следует оценивать не только с позиции индивидуального права на участие, надо одновременно иметь в виду, не возникают ли в результате новые неравенства или социальные риски, которые могут нанести ущерб социальному миру и даже подвергнуть его опасности. Очевидно, что равенство в образовании в большой мере сопровождается ущемлением свободы для тех, кто финансирует образование. Однако высшим благом, которое все же несут с собой эти инвестиции и которое их, в конечном счете, оправдывает, является повышение общей степени свободы в обществе. Вопросы равенства в образовании следует прояснять в контексте юридических, социологических, этических, научно-педагогических и политических дебатов и всегда руководствуясь при этом «доказательной» политикой (evidence-based-policy-making). Сейчас

Данные эмпирических исследований свидетельствуют о том, что образовательные системы, которые мы знаем, порождают высокий уровень неравенства в образовании, от чего в особенности страдают младшие дети в классах, мальчики (не девочки!), дети мигрантов и дети из семей, которые не могут обеспечить им в достаточной мере образовательные стимулы.

я не могу уделить много времени этому комплексному и сложному предмету, я хотел бы лишь слегка его затронуть.

То, что мы имеем дело в (европейских) образовательных системах, в особенности в сфере педагогики раннего возраста, со значительными диспропорциями, что наши европейские дети сталкиваются с очень неравными начальными условиями, приходя в образовательные учреждения, впечатляюще изложено в представленном в июне 2014 г. отчете «Уход и воспитание детей в раннем возрасте в Европе. Ключевые данные» («Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe») (European Commission..., 2014), изданном Eurymice и Евростат, в котором рассматриваются 37 образовательных систем дошкольного образования

Если общество вкладывает существенные средства в обеспечение равенства в образовании, то индивид, со своей стороны, обязан ответственно распоряжаться этими ресурсами, что требует усилий по установлению баланса в равной степени между индивидом, образовательной системой и обществом. Кроме того, мероприятия по достижению справедливости в образовании следует оценивать не только с позиции индивидуального права на участие, надо одновременно иметь в виду, не возникают ли в результате новые неравенства или социальные риски, которые могут нанести ущерб социальному миру и даже подвергнуть его опасности.

из 32 европейских стран. Чтение этого отчета я рекомендую каждому коллеге, потому что нет лучшей основы для обсуждения данной тематики. Я не хотел бы занимать читателей большим количеством интересных данных из этого отчета, которые впечатляющим образом

констатируют высокую гетерогенность почти во всех областях ранней педагогики, так что Европейская комиссия посчитала себя вынужденной расставить здесь приоритеты, чтобы предоставить европейским детям равные шансы или устранить сильно выраженные неравные шансы в области образования. А они продолжают существовать на всех уровнях: это касается доступности образовательных услуг, качества образования, прежде всего для детей до трех лет, а также повышения профессиональной квалификации педагогического персонала. Меня задело, что в богатой Европе каждый четвертый ребенок страдает от последствий бедности, что мы не в состоянии обеспечить самых маленьких хорошо образованными специалистами и во многих регионах не можем даже предоставить детям место в детском дошкольном учреждении. Некоторые страны не стали делать достаточных вложений в развитие инфраструктуры, а оперировали прямыми финансовыми выплатами семьям. Неприятно поражает, что, за исключением некоторых стран, таких как Норвегия, Дания, Швеция и Финляндия, многие европейские страны по-прежнему предоставляют своим детям неравные, т.е. несправедливые, шансы на образование и что они, по-видимому, не находят в этом ничего возмутительного.

Итак, в сфере педагогики раннего возраста в Европе и за ее пределами характерны высокая степень многообразия (Diversität) и большие различия. Это вынуждает нас искать ответы на новые вопросы, например: должно ли быть желательным естественно наличествующее разнообразие, ведь оно характеризует сам факт человеческого существования и может рассматриваться как исходное условие для индивидуального и общественного развития? Как велики могут быть подобные различия? Есть ли определенный уровень, ниже которого нельзя опускаться и который должен быть достигнут всеми, т.е. должны ли быть определены минимальные стандарты? И как выглядит взаимосвязь между различиями и достигнутым уровнем качества? То, что эти вопросы являются релевантными как для образовательных учреждений, так и для индивида, показали авторы упомянутого отчета

Акционного совета на примере результатов PISA на индивидуальном уровне, где они доказали, что «различия в областях компетентностей, важных для будущего, могут стать проблемой, в особенности если значительные доли одной возрастной группы существенно отстают от требований, необходимых для успешной профессиональной карьеры, образа жизни и участия в общественной жизни» (Aktionsrat Bildung, 2007, S. 26).

Мы должны также сильнее интересоваться влиянием имманентных системе различий на процесс индивидуального развития и на школьную и академическую успешность ребенка. Однако до сих пор системное исследование имманентных факторов не было в числе фаворитов исследований в области педагогики раннего возраста. Соотношение между справедливостью и эффективностью также нуждается в перепроверке и новой концептуализации. Джеймс Хекман в своей работе «Экономика неравноправия. Ценность воспитания в раннем возрасте» (Heckman, 2011) потребовал, чтобы мы прекратили рассматривать «равноправие в образовании» только в качестве нравственной категории, а рассматривали бы его также в качестве «пути к повышению продуктивности и экономической эффективности» («a way to promote productivity and economic efficiency») (Там же, р. 31). Далее он пояснил: «Традиционно равноправие и эффективность рассматриваются как конкурирующие цели. Можно быть справедливым в разработке политики, но часто бывает так: то, что является справедливым, не является экономически эффективным, эффективность может быть несправедливой. <...> Примечательно, что существуют некоторые направления политики, являющиеся одновременно и справедливыми, и экономически эффективными. Инвестиции в первые годы жизни малоимущих детей – один из примеров такой политики» (Там же).

Действительно, каждый доллар, инвестированный в дошкольное образование высокого качества, приносит ежегодно от 7 до 10% прибыли. А инвестиции в образование детей с особыми потребностями гарантируют больше социального и экономического равенства (Там же, р. 32).

Во многих странах инвестиции в дошкольное образование остаются не просто ниже рекомендуемой ОЭСР

нормы в 1% от внутреннего валового продукта, некоторые страны используют даже модель финансирования, противоречащую логике эффективности. Такая политика приводит в этих странах к хроническому недофинансированию уровня дошкольного образования. Некоторые страны вкладывают деньги не в инфраструктуру, а непосредственно в семьи. Германия, как уже упоминалось, долго относилась к таким странам. В этих случаях следует изучать побочные эффекты от таких инвестиций. Потому что, как показывает последний отчет из Германии за июль 2014 г., отказываются от посещения детского дошкольного учреждения и выбирают денежные пособия в первую очередь именно родители из так называемых непривилегированных слоев, которые не могут обеспечить своему ребенку необходимые для образования стимулы. Задачей исследований в области педагогики раннего возраста является изучение подобных эффектов и разъяснение политики, приводящей к нежелательным последствиям таких мероприятий.

Другой аспект новых дискурсов в педагогике раннего возраста связан с подходами критической теории и касается вопросов социальной справедливости. Эти дебаты, берущие начало от Сократа, Платона и Аристотеля, в течение столетий охватывали все дисциплины и сильно повлияли на философское мышление. Хотя термин «social justice» («социальная справедливость») применялся уже в XIX в. членом ордена иезуитов патером Луиджи Тапарелли и отсылает к творчеству Антонио Розмини-Сербати примерно того же времени, эта концепция обрела политико-правовое значение только в начале XX в. через Версальский договор (Treaty of Versailles, 1919). Впоследствии она развивалась в теориях справедливости и через «Венскую декларацию и программу действий» (Vienna Declaration..., 1993) получила доступ к педагогическим дискуссиям.

Этой сложной тематике посвящен ряд публикаций: в изданной в 2013 г. М. Адамсом и соавт. подборке «Чтения по вопросам многообразия и социальной справедливости» (Adams et

Каждый доллар, инвестированный в дошкольное образование высокого качества, приносит ежегодно от 7 до 10% прибыли. А инвестиции в образование детей с особыми потребностями гарантируют больше социального и экономического равенства.

al., 2013) представлена антология статей, посвященных вопросам расизма, сексизма, классизма, гетеросексизма и аблеизма⁹ (racism, sexism, classism, heterosexism and ableism), а также трансгендеризма, национально-этнического угнетения, дискриминации по возрасту (эйджизма) и взаимосвязей между ними. В других трудах, как, например, в работе 1997 г. Гейлы Канеллы (Gaile Sloan Cannella) «Деконструирование раннего воспитания: социальная справедливость и революция. Новое понимание детства. Т. 2» (Cannella, 1997), была сделана попытка подвергнуть критике темы и формы дискурсов, до сих пор доминировавших в этой области. Доминирование этих тем привело к утверждению теорий и практик, в силу которых тем или иным группам предоставлялись привилегии, другие же дискриминировались.

Еще несколько примеров: Федеральное министерство образования и науки Германии в 2011 г. инициировало междисциплинарное направление исследований, в которые был включен в общей сложности 41 проект на общую тему справедливости, равенства шансов и участия. Немецкое общество

Отказываются от посещения детского дошкольного учреждения и выбирают денежные пособия в первую очередь именно родители из так называемых непривилегированных слоев, которые не могут обеспечить своему ребенку необходимые для образования стимулы. Задачей исследований в области педагогики раннего возраста является изучение подобных эффектов и разъяснение политики, приводящей к нежелательным последствиям таких мероприятий.

педагогических исследований занималось этой тематикой и в специальном выпуске (2013) под редакцией К. Маас

⁹ Аблеизм – притеснение лиц с физическими недостатками. – Примеч. н.р.

«Происхождение и успешность в образовании от раннего детства до взрослого возраста» (Maaz, Baumert, Neumann, 2014) с позиций разных дисциплин дает представление о результатах исследований, посвященных взаимосвязи между социальным происхождением и успешностью в образовании от раннего детского до взрослого возраста.

Нечто подобное предпринял Джон Беннетт на материале педагогики раннего возраста в изданном в июле 2014 г. под его редакцией специальном выпуске журнала «Европейский научно-исследовательский журнал по раннему воспитанию» («European Early Childhood Education Research Journal») под заголовком «Неблагоприятные условия и социальная справедливость» (Bennett, 2014).

Все эти и многие другие работы, которые здесь невозможно рассмотреть более подробно, свидетельствуют о росте внимания к вопросам социальной справедливости, которые обсуждаются и анализируются в контексте различных теоретических подходов.

В качестве следующего имманентного системы источника, порождающего неравенство¹⁰, в течение уже более чем четырех десятилетий рассматриваются переходы («транзиции») в ходе образовательного процесса. Я еще в 1997 г., в рамках 7-й конференции EECERA (Европейской ассоциации исследований раннего образования – European Early Childhood Education Research Association) в Мюнхене, ссылаясь на эту проблематику, требовал подходить к проблеме несогласованности между ступенями в ходе образовательного пути ребенка как к возможностям учения особого рода, вместо того чтобы ее элиминировать, подводя под это теоретические обоснования. 17 лет спустя можно с удовлетворением констатировать, что исследовательский интерес к этой тематике и разнообразные действия в этой области получили признание во всем мире, что помогло нам создать новые концепции переходов, идентифицировать факторы, необходимые для их преодоления, а также имманентные системе препятствия и барьеры.

ВЫВОД: НЕОБХОДИМОСТЬ ИЗМЕНЕНИЙ, ИММАНЕНТНЫХ СИСТЕМЕ

Когда в 2004 г. я был приглашен правительством федеральной земли Гессен разработать проект межинституциональной образовательной программы для дошкольного образования и начальной школы, был шанс привнести в проблематику переходов новые идеи. Критический анализ существовавших тогда подходов к проблеме преемственности привел к выводу, что их реализация на практике только смягчит проблему, но по сути эти подходы позволяют лишь легче управлять недостатками, но не устранять, преодолевать их и/или успешно справляться с ними. До сих пор повсеместно не замечалось, что мы имеем дело с проблемой, имманентной системе, причины которой лежат в самой системе, ее устройстве. Проблема состоит в том, что многие системы образования до сих пор сконструированы подобно высотному зданию, каждый этаж которого проектировал отдельный архитектор. В результате каждый архитектор реализовал на своем этаже свои творческие замыслы, но забыл построить между этажами лестницы. До сих пор мы пытались более или менее управлять проблемой, но у нас не хватило мужества для системных изменений. Между тем проблемы, имманентные системе, нуждаются в имманентных системе ответах. Эта ситуация стимулировала меня инициировать системное изменение, на чем я далее остановлюсь подробнее.

Этих замечаний достаточно, чтобы отметить, что педагогика раннего возраста давно покинула свои классические границы. Она стала общественной наукой (Sozialwissenschaft) и в этом качестве находится во взаимодействии с другими дисциплинами, такими как социология, антропология, экономические науки, и это только некоторые из многих. Она получила сильную экологическую ориентацию¹¹. Мы поняли, что постепенно должны перейти к тому, чтобы брать на себя ответственность не только в плане науки, но в смысле активного участия в формировании образовательной политики. И мы поняли также,

¹⁰ *Produktion von Ungleichheit – мысль, проводимая автором во многих местах текста, о том, что неравенство не просто присуще современным системам образования, но оно порождается, производится системой.* – Примеч. н.р.

¹¹ *Понятие экологии здесь употребляется не в смысле сохранения окружающей среды, а в смысле понимания образования как вписанного в определенную социокультурную и политическую среду.* – Примеч. н.р.

что многие проблемы лежат за пределами образовательных учреждений, что существовавшая до сих пор система образования, именно из-за того, что она в больших масштабах порождает несправедливость, должна быть изменена.

Сейчас для таких изменений настал весьма подходящий момент. Потому что с вызовами XXI столетия нельзя адекватно справиться на основе до сих пор доминирующей парадигмы и организованной в соответствии с ней системой образования. Следует начать исторический поворот, предоставляющий образовательным системам шанс для развития «снизу вверх», на основе новой теории познания, с новыми постановками целей и новыми практиками. Если сегодня образовательные системы получают легитимацию не только через передачу знаний, но в первую очередь через действие детскому развитию, то следует принять во внимание, что развитие начинается еще до рождения, а детские компетентности развиваются рано. Кроме того, различия, объясняемые действием системы образования, далеко не так значительны, как воздействие иных факторов, в первую очередь влияния семьи. Такие результаты были получены в ходе исследований, проводившихся начиная с 1960-х гг., и они с тех пор находят постоянное подтверждение.

РЕАЛИЗАЦИЯ ИЗМЕНЕНИЙ НА ОСНОВЕ НОВОЙ РАМОЧНОЙ ПРОГРАММЫ

Выводы, сделанные мною в ходе разработки Гессенской образовательной программы, были разнообразны. Два из них имеют особое значение: 1) надо изменить теоретическую парадигму, 2) изменения должны быть имманентны системе.

Первое. В Гессенской образовательной программе была изменена теоретическая основа, на которой базируется детское развитие и детское учение. Вместо конструктивистских позиций, до этого широко распространенных, я последовательно привлекал интеракционистские позиции, и не только для дошкольного, но и для начального школьного образования, да и для всей

Педагогика раннего возраста давно покинула свои классические границы. Она стала общественной наукой и в этом качестве находится во взаимодействии с другими дисциплинами, такими как социология, антропология, экономические науки, и это только некоторые из многих. Она получила сильную экологическую ориентацию.

детской биографии образования и развития. Ибо нет ни одного специального аргумента за смену теоретической основы при переходе с одного уровня образования на другой, как это было до сих пор во многих образовательных системах. Мы нуждаемся в одной и той же теоретико-педагогической основе для всего непрерывного образовательного процесса, организованного в течение всей жизни. И для этого следует воспользоваться социально-конструктивистскими подходами, которые ведут к новому определению образования как социального процесса, а не процесса, в центре которого стоит отдельный индивид. Теоретические позиции самореализации¹², которые представлял Жан Пиаже, как известно, понимают ребенка как (активного) конструктора своего собственного развития и образования.

Многие проблемы лежат за пределами образовательных учреждений, существовавшая до сих пор система образования, именно из-за того, что она в больших масштабах порождает несправедливость, должна быть изменена.

В соответствии с этим образование понимается как конструирование субъективной картины окружающей действительности; педагогический персонал и другие акторы не имеют прямого влияния на образовательный процесс, модерируемый ребенком. Роль педагога, если она вообще признается, видится в качестве наблюдающего, сопровождающего, документирующего специалиста, т.е. остается пассивной. Интеракциям, хотя они и учитываются, придается подчиненное значение. Не отрицая преимуществ такого индивидуалистического подхода, я хотел бы все-таки указать на до сих пор не решенную философскую

¹² *Selbstentfaltung* (нем.) – самораскрытие, саморазвитие. – Примеч. н.р.

Нет ни одного специального аргумента за смену теоретической основы при переходе с одного уровня образования на другой, как это было до сих пор во многих образовательных системах. Мы нуждаемся в одной и той же теоретико-педагогической основе для всего непрерывного образовательного процесса, организованного в течение всей жизни. И для этого следует воспользоваться социально-конструктивистскими подходами, которые ведут к новому определению образования как социального процесса, а не процесса, в центре которого стоит отдельный индивид.

проблему дуалистических концептов, в данном случае внутреннего и внешнего мира, и упомянуть об ограниченности строящихся на этой основе дидактических концепций, если речь идет о том, чтобы поддержать ребенка в его развитии, что подтверждает отчет Митчелл с соавт. (Mitchell, Wylie, Carr, 2008).

В западном мире в течение уже долгого времени распространяется критическая позиция по отношению к определенным образам действительности. Все мы являемся свидетелями происходящего изменения, связанного с усилением скепсиса по отношению к общезначимым стандартам истины, объективности и рациональности и ставящего под сомнение универсальные модели прогресса и моральные представления. Шанс при этом состоит в том, что инициируются новые диалоги. Тем самым социально-конструктивистская наука является выражением уже все более различимой широкой сенсбилизации. Конкретно в области образования это привело к созданию «критического образования» («critical education»). Идеи социального конструктивизма неотъемлемы от таких специальных понятий, как, например, постфундаментализм, постэмпиризм, постпросвещение и постмодернизм. Общим для всех этих терминов является представление о том, что полагание значений происходит в процессе совместной деятельности. Сегодня нам требуется переосмыслить все наши воззрения и взгляды на мир и поставить вверх ногами все хорошо знакомые идеи. Нам предлагается испытать

что-то новое, держа курс к новым берегам и оставив любимые позиции. Очень остроумно это выразили К. Герген и М. Герген: «Всё, что мы считаем реальным, социально сконструировано: ничто не является реальным, пока люди не договорятся о том, что оно реально» (Gergen K., Gergen M., 2009, S. 10). Иными словами, социальный конструктивизм не считает само собой разумеющимся факт существования индивида как сознательного носителя права принятия решения. Этому индивидуалистическому воззрению не только всего 300 лет, оно, кроме того, не разделяется большинством культур. И оно является основой для конкурирующего поведения, для соревнования, т.е. в любом случае не для кооперативных моделей. Таким образом, координаты нашей парадигмы сдвигаются от индивида к взаимоотношениям. «В социальном конструктивизме индивид как источник знаний и значений замещается взаимоотношениями» (Там же, S. 27). Имеет смысл провести широкую дискуссию по поводу того, что мы теряем или приобретаем, если принимаем подобное изменение.

Согласно социальному конструктивизму, понимание мира происходит через взаимодействие (интеракцию) участников совместной коммуникации и с помощью дискурсов, которые они конструируют. Существование внешней реальности не отрицается, но ее определение дается в контексте конкретной культурной традиции. Традиции не оспариваются, но, чтобы создать что-то новое, начать какие-то изменения и поставить что-то под сомнение, рамки традиции должны преодолеваются. Индивид в своих действиях руководствуется не тем, что ощущается как традиционно «истинное» и «правильное», поскольку притязания на истину связаны с жизненными укладами, которые в свою очередь все без исключения связаны с традициями и традиционными ценностями.

Согласно данной точке зрения, мы находимся в непрерывном диалоге о происхождении того, что мы договариваемся считать знаниями о реальности, рациональным, истиной и добром. Согласно социальному конструктивизму, каждая конструкция

мира сохраняет определенную традицию, связанную с определенными ценностями, не принимая в расчет, что в некоторых случаях дискриминируется все, что не вписывается в эту традицию. Поэтому социальный конструктивизм приглашает нас к тому, чтобы обсудить, например, такие вопросы: какая традиция соблюдается, а какая не принимается во внимание? кому в рамках этой традиции оказывается предпочтение, а кто маргинализируется? Нередко с такой позиции скромность локального замещается высокомерием универсального. Поэтому различные системы и традиции могут все быть правильными, но не для всех людей. Мы должны признать, что для разных групп имеет силу разное, а поскольку нет основания для превосходства собственной традиции, мы призваны занимать по отношению к другим позицию любопытства и уважения.

Этим я хотел бы лишь заметить, что при рассмотрении тематики социальной справедливости или родственных конструктов мы не сможем продвинуться дальше, руководствуясь конструктивистскими позициями и индивидуалистическим пониманием образования. Мы нуждаемся в смене парадигмы, которая станет основой для изменения понимания, тем самым давая возможность по-другому подойти к этой проблематике. Это, по моему представлению, сегодня лучше всего позволяют социально-конструктивистские подходы, которые должны последовательно применяться во время всей образовательной биографии ребенка. Если мы согласимся с этим, то у нас будет шанс концептуализировать образование в первую очередь как социальный процесс, а во вторую очередь – как индивидуальный процесс, вписанный в конкретный социальный и культурный контекст, процесс, который активно со-конструируется не только ребенком, но и педагогами, другими детьми, родителями и другими взрослыми. В организованном в такой форме образовательном процессе основное значение принадлежит качеству интеракции и дискурсов.

На основе этой интеракционистской модели образования был разработан целый ряд конкретных методов

Согласно социальному конструктивизму, каждая конструкция мира сохраняет определенную традицию, связанную с определенными ценностями, не принимая в расчет, что в некоторых случаях дискриминируется все, что не вписывается в эту традицию. Поэтому социальный конструктивизм приглашает нас к тому, чтобы обсудить, например, такие вопросы: какая традиция соблюдается, а какая не принимается во внимание? кому в рамках этой традиции оказывается предпочтение, а кто маргинализируется? Нередко с такой позиции скромность локального замещается высокомерием универсального.

образовательного взаимодействия и приемов вмешательства, которые используются в контексте реализации новых образовательных программ.

Второе. Я уже указывал на то, что устройство образовательных систем может способствовать несправедливости в образовании и что проблемы, имманентные системе, нуждаются в имманентных системе ответах. Исследование переходов в ходе образовательного пути отчетливо показало, что эффективно справиться с нагрузками, вызванными переходом, только лишь с помощью участников процесса не получается. Мы нуждаемся в имманентных системе реформах и прежде всего – в образовательной системе, спроектированной одним архитектором. Тем самым я вновь указываю на одну из ключевых проблем образовательных систем – отсутствие согласованности. Оно является причиной не только потери на каждой следующей ступени образования достигнутых ранее на предыдущем уровне образовательных эффектов, оно, в комбинации с другими механизмами, например, часто применяемыми в системе механизмами отбора и разделения с помощью диагностических методик и, не в последнюю очередь, посредством введения и реализации стандартов, составляет основу для

Мы должны признать, что для разных групп имеет силу разное, а поскольку нет основания для превосходства собственной традиции, мы призваны занимать по отношению к другим позицию любопытства и уважения.

Устройство образовательных систем может способствовать несправедливости в образовании. Мы нуждаемся в реформах, прежде всего – в образовательной системе, спроектированной *одним* архитектором. Одна из ключевых проблем образовательных систем – отсутствие согласованности. Оно является причиной не только потери на каждой следующей ступени образования достигнутых ранее на предыдущем уровне образовательных эффектов, оно, в комбинации с другими механизмами, например, часто применяемыми в системе механизмами отбора и разделения с помощью диагностических методик и, не в последнюю очередь, посредством введения и реализации стандартов, составляет основу для возникновения еще большей несправедливости.

возникновения еще большей несправедливости.

На этом фоне я в рамках Гессенского образовательного плана, за который я нес ответственность, предложил другую конструкцию образовательной системы с целью обеспечения в ней согласованности. Этот план анализирует результаты новейших исследований в области образования в Германии, согласно которым дети младшего возраста, мальчики, дети из семей мигрантов, а также дети из малообразованных семей являются аутсайдерами в ходе образовательного процесса, а система усиливает эти эффекты из-за того, что этот процесс характеризуется несогласованностью между ступенями и отсутствием преемственности (Aktionsrat Bildung, 2007). Результаты исследования переходов (транзиций) показывают, что проблемы, возникающие из-за переходов, приводят к усилению этих эффектов. Это проявляется, например, в том, что сегодня переход из начальной школы в среднюю является более тяжелым, чем переход из детского сада в начальную школу (Fthenakis, 1998; Pianta, Cox, 1999; Niesel, Griebel, 2003; Griebel, Niesel, 2011).

СТРУКТУРНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ НОВОЙ КОНЦЕПЦИИ

Эти и дальнейшие размышления явились для меня поводом разработать концепцию на основе *образовательно-биографического* и *системно-ориентированного* подходов (Fthenakis, 2008).

Имеющиеся данные исследований подтверждают, что дети вполне компетентны для того, чтобы справиться с переходами в течение образовательного пути. Эти переходы концептуализируются как места ускоренного учения, которые нужно использовать более системно, чем раньше. Речь идет о промежутках времени, когда ребенок готов и, как правило, в состоянии сформировать новое поведение. Со связанными с переходами вызовами дети чаще всего справляются потому, что им удается начать изменения на индивидуальном, интеракционном и контекстуальном уровнях. Ребенок, которому нужно справиться с переходом из детского сада в начальную школу, развивает новую идентичность. Он определяет себя теперь в качестве «школьника» и дистанцируется от идентичности детского сада или же по-новому определяет свою картину мира: на место мира игр, мира детского сада с занятиями, которые инициируют сами дети, теперь приходит организованный учебный процесс с интеракциями, в центре которых стоят взрослые.

Число детей, которым сложно справиться с этими процессами, как известно, варьирует в разных странах и в разных исследованиях. В Германии трети детей не вполне удается справиться с переходами. Результаты исследований в области психологии развития подкрепляют предположение, что причины этих проблем следует искать в ранней семейной социализации ребенка. Гессенский образовательный план рекомендует поэтому для таких детей двойное вмешательство: детское дошкольное учреждение или, позднее, школа должны в сотрудничестве с консультацией посредством *семейной интервенции* предпринять попытку устранения этих причин. Одновременно образовательное учреждение должно охватить этих детей соответствующими *образовательными предложениями*, которые помогут им научиться без страха обходиться с изменениями. Тем самым *преодоление переходов* попадает в центр внимания и становится образовательной задачей.

Изменения, имманентные системе. Так как прерывисто организованный ход образования, несмотря на риски, все же оказывает на ребенка укрепляющее действие, требовались также *изменения,*

имманентные системе. Поэтому установление консистентности¹³ должно поддерживаться на следующих уровнях:

- 1) в теоретическом обосновании хода образования, а также в основных положениях и принципах педагогического действия;
- 2) в целях образования;
- 3) в дидактико-методических подходах и в организации образовательных процессов.

1. *Консистентность в теоретическом обосновании хода образования, а также в основных положениях и принципах педагогического действия*

Разные истории развития школы и дошкольного образования привели к появлению разных образовательных философий, которые кратко можно обозначить как философия, ориентированная на игру, против философии, ориентированной на учение, – по крайней мере, в Германии это так. Этим до сих пор обосновывалась самостоятельность обоих уровней образования относительно друг друга и относительно семьи. В то время как в дошкольном образовании усиленно использовались теории самораскрытия, в начальной школе преимущественно были задействованы экзогенные теории; это привело к тому, что дети в ходе образования подвергались и подвергаются до сих пор воздействию различных философий образования. Кроме того, цели образования не получают последовательного продолжения в начальной школе, и учебные эффекты, достигнутые на дошкольном уровне, утрачивают свое значение уже ко второму классу начальной школы. Помимо прочего, это привело также к различному пониманию образования, к разному содержанию образования и методам его передачи, так что, в соответствии с теорией сепаратных миров, между обоими институтами возникла пропасть.

Таким образом, система образования построена на отсутствии коммуникации и отсутствии кооперации. Имеющиеся научно-исследовательские данные и практический опыт подтверждают, что до сих пор не удавалось устранить проблемы, возникающие в силу этих причин для

Ребенок, которому нужно справиться с переходом из детского сада в начальную школу, развивает новую идентичность. Он определяет себя теперь в качестве «школьника» и дистанцируется от идентичности детсадовца или же по-новому определяет свою картину мира: на место мира игр, мира детского сада с занятиями, которые инициируют сами дети, теперь приходит организованный учебный процесс с интеракциями, в центре которых стоят взрослые.

значительного числа детей. Соответствующие различия оцениваются как институционально обусловленные, при этом ребенок как развивающийся и учащийся субъект не рассматривался в качестве центральной фигуры, а к теории сепаратных миров принципиально не обращались. Организация системы образования ни разу до этого не ставилась под сомнение.

Однако если ребенок рассматривается все же как индивид, активно совместно конструирующий процесс своего учения и развития, стоящий в центре всех институциональных и неинституциональных образовательных усилий, тогда такая позиция не поддерживает принципиально различного отношения к ребенку на разных уровнях системы образования. Из такой точки зрения на ребенка скорее вытекает необходимость реализации или внедрения единого (интеракционистского) подхода для теоретического обоснования процессов развития и образовательных процессов в ходе всей образовательной биографии ребенка внутри образовательных учреждений и вне их.

В качестве первого шага для преодоления этой ситуации выдвигается точка зрения, что педагогическое поведение персонала дошкольного и начального школьного уровней образования должно организовываться на основе одних и тех же базисных положений и принципов. Это касается, наряду с другими, следующих аспектов.

Образ ребенка. Ребенок понимается как субъект образовательного процесса, как компетентный и активный индивид, наделенный способностью к самоопределению и самостоятельности, включенный в социальные отношения, испытывающий радость от учения, как «со-конструктор»

¹³ Здесь консистентность – единство в подходах, в понимании и организации образовательных процессов на разных ступенях, фазах и в разных местах образования. – Примеч. н.р.

Педагогическое поведение персонала дошкольного и начального школьного уровней образования должно организовываться на основе одних и тех же базисных положений и принципов.

собственного образования и воспитания, с индивидуальными сильными и слабыми сторонами, с правом на наилучшее образование с самого начала.

Понимание образования. Образование, как пояснялось выше, понимается как социальный процесс, в котором принимают активное совместное участие ребенок, педагогический персонал, родители и другие. Кроме того, вводится понимание образования, которое встроено в контекст, т.е. адекватно реагирует на вызовы контекстуального рода (например, социальное разграничение, миграция, социальное происхождение, бедность и т.п.) и помещает сам образовательный процесс в социальный и культурный контекст.

Поддерживается *целостное понимание образования*, проходящее через все уровни образования. Образование организуется как диалогический процесс, в котором принимают активное участие дети и взрослые. В этом смысле образование является социальным и культурным процессом, продолжающимся в течение всей жизни, причем речь идет о процессе, протекающем с индивидуальными различиями у каждого индивида (например, в зависимости от пола, происхождения, религии, развития), нацеленном на укрепление детской автономности и социальной ответственности, развитие учебно-методических компетентностей, формирование умения справляться с изменениями, а также о процессе, в котором соединяются друг с другом формально и неформально организованные учебные занятия.

Отношение к различиям и работа с ними. В Гессенской образовательной программе представлена позиция, согласно которой различия принимаются, ценятся и используются в целях укрепления индивидуализации и достижения большей взаимной выгоды. В этой связи педагогические кадры на обоих уровнях образования должны научиться рассматривать отдельного ребенка в различных

аспектах и в высокой степени индивидуализировать образовательные процессы.

2. Консистентность в целях образования

В новых образовательных программах определены аспекты детского развития и образования, которые также являются обоснованием для педагогических действий и для определения тематики учебных областей в детском саду и в начальной школе. Аналогично английским образовательным программам, Гессенская образовательная программа делает предметом обсуждения пять целей, которые могут рассматриваться в качестве центральных категорий детского образования от рождения до окончания начальной школы (и, само собой разумеется, в течение всей последующей жизни); на эти категории и должна ориентироваться любая образовательная работа в течение всего образовательного процесса¹⁴:

- сильные дети;
- дети, компетентные в области средств массовой информации и коммуникации;
- креативные, с развитой фантазией и занимающиеся искусствами дети;
- дети-исследователи, получающие радость от научных открытий;
- дети, действующие ответственно и с ориентацией на нравственные ценности.

Названные цели достигаются через укрепление уже упомянутых метакомпетентностей в рамках предусмотренных для этого образовательных областей. Надо стремиться к достижению этих целей образования не только в детском саду, но также в начальной школе и на следующих ступенях образования. Не следует допускать смены образовательных целей и дидактико-методических подходов в ходе образования.

С этими пятью целями в образовательной программе связаны образовательные области, наиболее подходящие для их достижения. При этом важно понимать, что указанные предметные области взаимосвязаны и содержатся одна в других. Например, во время танца можно заниматься ранним математическим образованием в рамках концепции межпредметных связей, вводя математические понятия (вверх – вниз; вдвоем, втроем и т.д.).

¹⁴ Характеристики детей, приводимые ниже, являются целевыми ориентирами и не означают, что программа предназначена для работы только с сильными, креативными и т.п. детьми. – Примеч. н.р.

Консистентность в ходе образования возникает лишь тогда, когда цели образования не нужно определять каждый раз заново при переходе с одной ступени образования на другую. Когда речь идет о таких целях, как укрепление детских компетентностей, этот последний подход противопоказан. Компетентности развиваются дальше, и задача системы образования состоит в том, чтобы постоянно укреплять их на всех ступенях образования, со все возрастающей сложностью, в рамках различных сеттингов и при вовлеченности различных участников процесса. В программах, за которые я несу ответственность, детские компетентности делятся на четыре области. Так, образовательные планы в Баварии, Гессене, Южном Тироле и др. фокусируются на четырех уровнях компетентности:

- 1) относящиеся к конкретному индивиду;
- 2) относящиеся к действиям в социальном контексте;
- 3) связанные со способностью (умением) учиться;
- 4) связанные со способностью справляться с нагрузками и переменами (так называемая резилиентность – способность ребенка успешно использовать свои персональные и социальные компетентности и ресурсы для преодоления тяжелых жизненных обстоятельств и для того, чтобы успешно справляться с критическими событиями и факторами риска).

К базовым компетентностям конкретного индивида в первую очередь относятся:

- 1) личностные (чувство собственного достоинства, позитивная Я-концепция);
- 2) когнитивные (решение проблем, креативность, память, мышление, дифференцированное восприятие);
- 3) касающиеся мотивации (автономность, самооффективность, саморегуляция, любознательность и интересы);
- 4) физические (ответственность за собственное здоровье, способность восстанавливаться при нагрузках);
- 5) эмоциональные (укрепление метаэмоциональной компетентности).

К базовым компетентностям, позволяющим ребенку компетентно и ответственно действовать в социальном контексте, относятся:

Образование организуется как диалогический процесс, в котором принимают активное участие дети и взрослые. В этом смысле образование является социальным и культурным процессом, продолжающимся в течение всей жизни, причем речь идет о процессе, протекающем с индивидуальными различиями у каждого индивида (например, в зависимости от пола, происхождения, религии, развития), нацеленном на укрепление детской автономности и социальной ответственности, развитие учебно-методических компетентностей, формирование умения справляться с изменениями, а также о процессе, в котором соединяются друг с другом формально и неформально организованные учебные занятия.

1) социальные компетентности (эмпатия, коммуникативные способности, способность действовать в команде, регулирование конфликтов);

2) формирование ценностей и ориентиров (чувство принадлежности к собственной культуре, чуткость и уважение к неодинаковости, разнообразию и к иному бытию, солидарность, социально и экологически ответственное отношение к собственным поступкам);

3) способность и готовность брать на себя ответственность (за собственные поступки по отношению к другим людям, а также к окружающей среде и природе);

4) способность и готовность к участию в осуществлении демократии (соблюдение договоренностей, умение отстаивать и пересматривать свою точку зрения, умение слушать и договариваться).

В Гессенской и Баварской образовательных программах, как и в некоторых других, центральное внимание уделяется не содержанию образования, а прежде всего процессам учения.

Важным направлением поддержки развития компетентностей является укрепление учебно-методических компетентностей, связанных со способностью учиться. Они содействуют приобретению знаний, причем в учении используются социальные и индивидуальные формы метакогниции и саморегуляции. Учение при овладении этими компетентностями направлено на такие аспекты окружающего мира, которые дети считают само собой разумеющимися.

К существенным расхождениям между дошкольной педагогикой и педагогикой начальной школы относится прежде всего разная организация образовательных процессов. Это приводит к тому, что достижения, приобретенные на дошкольном уровне образования, мало используются, и дети в начале посещения начальной школы сталкиваются с другой организацией процессов учения, которая имеет мало общего с организацией процессов учения в детском саду. Именно эта непоследовательность рассматривается сегодня в качестве тяжелой проблемы для детей.

В качестве метода учения целенаправленно используется анализ, и подчеркиваются индивидуальные различия в процессах учения. Сознательно используются различия в мышлении разных детей. Тем самым учение понимается как составная часть всего опыта ребенка.

И наконец, еще одно направление поддержки развития компетентностей, на которых фокусируется образование раннего возраста, касается укрепления компетентностей, помогающих успешно справляться с изменениями и нагрузками, т.е. устойчивость к ним (резилентность). Понимание педагогическим персоналом факторов риска и ресурсов, которые имеются у ребенка, осознанная работа над укреплением ресурсов, позволяющих ребенку успешно справляться со стрессогенными воздействиями окружающего мира, становятся в современных условиях необходимой и важнейшей задачей раннего образования.

3. Консистентность в дидактико-методических подходах и в организации образовательных процессов

К существенным расхождениям между дошкольной педагогикой и педагогикой начальной школы относится прежде всего разная организация образовательных процессов. Это приводит к тому, что достижения, приобретенные на дошкольном уровне образования, мало используются и дети в начале посещения начальной школы сталкиваются с другой организацией процессов учения,

которая имеет мало общего с организацией процессов учения в детском саду. Именно эта непоследовательность рассматривается сегодня в качестве тяжелой проблемы для детей. В соответствии с международными тенденциями развития в Гессенской программе преследуется цель достичь консистентности в организации образовательных процессов «снизу вверх» – от детского сада через начальную школу и на следующих уровнях образования.

Опираясь на работу Г. МакНотон (MacNaughton, Williams, 2005), для достижения этой цели привлекаются подходящие методико-дидактические подходы: 1) со-конструкция¹⁵; 2) учебное сообщество; 3) деконструкция социальной реальности; 4) философствование с детьми; 5) наделение полномочиями; 6) укрепление (усиление); 7) поддержка (скаффолдинг); 8) решение проблем; 9) анализ задач. Эти центральные аспекты дополняются и обогащаются общими педагогическими принципами.

Я убежден, что таким образом мы лучше всего подготовим наших детей к жизни в меняющемся мире, поможем им эффективно справиться с вызовами, возникающими в результате процессов изменений. Мы можем адекватно решать индивидуальные и социальные проблемы только в том случае, если изменим парадигму теории познания, общую теоретико-педагогическую и философско-педагогическую основу и реформируем систему образования. Не требуется особо упоминать, что это должно сопровождаться другими социальными и экономическими реформами и что другие аспекты системы образования, например повышение квалификации педагогических кадров, должны быть также вовлечены в подобную реформу.

Едва мы начали серьезные дискуссии, как на горизонте педагогики раннего возраста появились новые задачи: все теории детского развития, все концепции образования и все дидактико-педагогические подходы разрабатывались для этого реального мира. Но дети сегодня вырастают одновременно и в медийном мире, и виртуальное пространство

¹⁵ Со-конструкция – конкретизация социально-конструктивистской модели образования на уровне методико-дидактических подходов. Речь идет об определенном типе взаимодействия и диалогов, в ходе которых происходит совместное создание значений и смыслов, усваиваемых затем детьми. – Примеч. н.р.

открывает новые перспективы для организации образовательных процессов. После публикации работы Джоржа Сименса (Siemens, 2004) идут противоречивые дискуссии о том, нуждаемся ли мы в новых теориях для образовательных процессов, организованных в виртуальном мире. Действительно, теоретические дебаты, стимулированные коннекционизмом¹⁶, вышли на новый виток, и сегодня можно с нетерпением ожидать дальнейших дискуссий.

Перевели с немецкого М. Афонина, В.К. Загвоздкин; научный редактор перевода В.К. Загвоздкин.

ЛИТЕРАТУРА И ВЕБЛИОГРАФИЯ

1. Adams M. et al. Readings for diversity and social justice / Adams M., Blumenfeld W., Castaneda C., Hackman H.W., Peters M.L., Zuniga X. Oxford: Routledge, 2013.
2. Aktionsrat Bildung. Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007. VBW-Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007. URL: http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Bildungsgerechtigkeit_Jahresgutachten_2007_-_Aktionsrat_Bildung.pdf (дата обращения: 10.03.2014).
3. Bennett J. Disadvantage and social justice // European Early Childhood Education Journal. 2014. Special Issue. L.: Taylor and Francis.
4. Bredekamp S., Copple C. Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. Washington, DC: NAYEC, 2009.
5. Cannella G.S. Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution. N.Y.: Peter Lang Publishing, 1997. V. 2.
6. Fthenakis W.E. Frühkindliche bildung und konsistenz im bildungsverlauf // Kauder V., von Beust O. (Hrsg.). Chancen für alle. Die perspektive der aufstiegsgesellschaft. Freiburg: Herder, 2008. S. 85–111.
7. Fthenakis W.E. Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit // Fthenakis W.E. (Hrsg.). Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg: Herder, 2003. S. 18–37.
8. Fthenakis W.E. et al. Natur-wissen schaffen. Bd. 2: Frühe mathematische bildung / Fthenakis W.E., Schmitt A., Daut M., Eitel A., Wendell A. Troisdorf: Bildungsverlag EINS, 2009a.
9. Fthenakis W.E. et al. Natur-wissen schaffen. Bd. 3: Frühe naturwissenschaftliche bildung / Fthenakis W.E., Wendell A., Eitel A., Daut M., Schmitt A. Troisdorf: Bildungsverlag EINS, 2009b.
10. Fthenakis W.E. et al. Natur-wissen schaffen. Bd 4: Frühe technische bildung / Fthenakis W.E., Wendel A., Daut M., Eitel A., Schmitt A. Troisdorf: Bildungsverlag EINS, 2009c.
11. Gergen K.J., Gergen M. Einführung in den sozialen Konstruktivismus. Donauwörth: Auer, 2009.
12. Griebel W., Niesel R. Beiträge zur bildungsqualität: übergänge verstehen und begleiten: transitionen in der bildungslaufbahn von kindern. Berlin: Cornelsen, 2011.
13. Heckman J.J. The economics of inequality: The value of early childhood education // American Educator. 2011. V. 35. N 1. P. 31–35, 47. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ920516.pdf> (дата обращения: 10.03.2014).
14. Heckman J.J., Masterov D.V. The productivity argument in young children. 2007. URL: http://jenni.uchicago.edu/human-inequality/papers/Heckman_final_all_wp_2007-03-22c_jsb.pdf (дата обращения: 10.03.2014).
15. Lück G. Handbuch der naturwissenschaftlichen bildung: Theorie und praxis für die arbeit in kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder, 2003.
16. Maaz K., Baumert J., Neumann M. Herkunft und bildungserfolg von der frühen kindheit bis ins erwachsenenalter // Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 2014. Sonderheft, Bd 24. Heidelberg: Springer VS.
17. MacNaughton G. Doing foucaut in early childhood studies: Applying poststructural ideas. N.Y.; L.: RoutledgeFalmer, 2005.
18. MacNaughton G., Williams G. Technics for teaching young children. Choises for theory and practice. Melbourne: Pearson Education, 2005.
19. Mitchell L., Wylie C., Carr M. Outcomes of early childhood education: Literature review. Report prepared for the Ministry of Education. New Zealand, 2008.

¹⁶ Коннекционизм – один из подходов в области искусственного интеллекта, когнитивной науки (когнитивистики), нейробиологии, психологии и философии сознания.

- URL: <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/ece/25158/48867> (дата обращения: 12.03.2014).
20. Niesel R., Griebel W. Transitionen: Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim: Beltz, 2003.
21. Pianta R.C., Cox M.J. The transition to kindergarten. Baltimore: Brookes, 1999.
22. Rosenkötter H. Motorik und Wahrnehmung im Kindesalter, eine neuropädagogische Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, 2012.
23. Siemens G. Connectivism: A learning theory for the digital age // International Journal of Instructional Technology and Distance Learning. December 12, 2004. URL: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> (дата обращения: 12.03.2014).
24. Sodian B. Entwicklung begrifflichen Wissens // Oerter R., Montada L. (Hrsg.). Entwicklungs Psychologie. Weinheim: PVU, 2002. S. 443–468.
25. Sodian B. Entwicklung des Denkens im Alter von vier bis acht Jahren – was entwickelt sich? // Guldemann T., Hauser B. (Hrsg.). Bildung vier bis achtjähriger Kinder. Münster: Waxmann, 2005. S. 9–28.
26. Treaty of Versailles (Friedensvertrag von Versailles). 1919. URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Friedensvertrag_von_Versailles (дата обращения: 12.03.2014).
27. Vienna Declaration and Programme of Action. 1993. URL: <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/vienna.aspx> (дата обращения: 12.03.2014).

Школа как ресурс «культуры мира»

Аннотация. Обсуждается тема ценностных приоритетов в содержании гуманитарной составляющей школьного образования и воспитательной работы в школах. Рассматривается проблема ответственности школы за те ценности и процессы, которые формируются в обществе, анализируются документы ООН, в которых сформулированы направления реализации концепции «Культура мира».

Ключевые слова: культура мира, образование, школа и политика.

Во всем многообразии сложных, противоречивых, часто трагических проблем человеческого общества в XXI в. все более выкристаллизуется идея человекоцентризма. «Глобализация означает... формирование единых принципов, единого типа общественных отношений как в экономике, так и в других сферах. В этой связи особое внимание приобретает проблема человекоцентризма образования как теоретической составляющей национальной идеи» (Кремень, 2010, с. 552). Осознание человеческим сообществом того, что оно выживет, только признав наибольшей ценностью и целью любых начинаний человека, заложило основы для формирования в конце XX – начале XXI в. концепции «Культура мира» (см. об этом в работах О. Афанасьевой, И. Галтунга, И. Ильина, А. Капто, В. Кременя, И. Липского, М. Моисеева, А. Нуйкина, Б. Рассела, М. Романова, П. Сорокина, В. Тихомирова и других).

Задачи по реализации такой парадигмы были сформулированы на

протяжении 1997–2000 гг. в таких документах ООН, как:

- Резолюция ООН «Культура мира» (20.11.1997)¹,
- «Декларация и Программа действий в области культуры мира» (13.09.1999)², включающая два раздела: А – Декларация о культуре мира, В – Программа действий в области культуры мира,
- «Декларация тысячелетия Организации Объединенных Наций» (08.09.2000)³.

Государства, считающие себя членами ООН, должны быть носителями ее ценностей и выполнять резолюции. А мы, педагоги, должны постоянно помнить, что ценности, на которых основывается мнение взрослых граждан (а следовательно, и их общественное поведение), закладываются в подростковом и раннем юношеском возрасте, в процессе получения среднего образования. И мы ответственны за то, каковы эти ценности.

В Уставе ЮНЕСКО указывается, что «мысли о войне возникают в умах людей, поэтому в сознании людей необходимо укоренять идею защиты мира». Статья 4 Декларации о культуре мира звучит так:



об авторе



В.Н. Зоц, ведущий научный сотрудник лаборатории педагогических инноваций Института педагогики НАПН Украины (Киев), кандидат педагогических наук, доцент

¹ См.: URL: <http://www.un.org/ru/documents/ods.asp?m=A/RES/52/15>

² См.: URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/culture_of_peace.shtml

³ См.: URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/summitdecl.shtml

«Образование на всех уровнях является одним из основных средств созидания культуры мира. В этом контексте особое значение имеет образование в области прав человека».

В «Программе действий в области культуры мира» (раздел В, п. 9) перечислены «Мероприятия по содействию становлению культуры мира посредством образования:

а) активизировать национальные усилия и международное сотрудничество в области пропаганды целей образования для всех в интересах обеспечения развития человеческого потенциала и социально-экономического развития и содействия становлению культуры мира;

б) обеспечивать просвещение детей, начиная с раннего возраста, в вопросах ценностных установок, мировоззренческих взглядов, типов поведения и образов жизни, с тем чтобы они могли разрешать любые споры мирным путем и в духе уважения человеческого достоинства и терпимости и недискриминации;

в) вовлекать детей в мероприятия, прививающие им ценностные установки и идеалы культуры мира;

г) обеспечивать равный доступ женщин, особенно девочек, к образованию;

д) поощрять пересмотр учебных планов, включая учебники, с учетом положений Декларации и Комплексных рамок действий по воспитанию в духе мира, прав человека и демократии, принятых в 1995 г. <...>

е) поощрять и поддерживать усилия, ...которые направлены на формирование ценностных установок и навыков, способствующих становлению культуры мира, в том числе в областях образования и подготовки кадров в вопросах содействия развитию диалога и формированию консенсуса;

ж) укреплять деятельность, ведущуюся соответствующими органами системы Организации Объединенных Наций, которая направлена на подготовку кадров и образование, в соответствующих случаях, в областях предупреждения конфликтов и регулирования кризисов, мирного урегулирования споров, а также постконфликтного миростроительства;

з) активизировать проведение в жизнь инициатив по содействию становлению

культуры мира, предпринимаемых высшими учебными заведениями в различных регионах мира...»

Задачи, сформулированные международным сообществом, являются результатом долгого их вызревания через оплодотворение общественного мнения мыслями великих гуманистов. В частности, интересно мнение по этому поводу писателя Стефана Цвейга, который покинул свою родину, когда там установилась фашистская диктатура, и выехал в Бразилию, где и провел остаток жизни. В своей книге «Звездные часы человечества», в рассказе «Первое слово из-за океана», он пишет: «Этот знаменательный для всего мира 1837 год, когда телеграф впервые связал воедино разобщенные человеческие судьбы, лишь изредка упоминается авторами наших школьных учебников, которые, к сожалению, все еще считают более важным повествовать о войнах и победах отдельных полководцев или государств, вместо того, чтобы говорить о всеобщих – единственно подлинных – победах человечества. И, однако, новая история не знает другого такого события, которое могло бы по своему психологическому воздействию сравниться с этой переоценкой самого понятия времени. Мир стал другим с тех пор, как в Париже можно узнать, что в эту самую минуту происходит в Амстердаме, Москве, Неаполе, Лиссабоне. Нужно сделать последний шаг – и все части света будут вовлечены в грандиозный всемирный союз, объединенный единым общечеловеческим сознанием». Это и должно быть целью образования, только при этом условии приобретают смысл дискуссии о путях достижения этой цели.

В «Декларации тысячелетия Организации Объединенных Наций» сформулированы фундаментальные ценности для международных отношений в XXI столетии: свобода, равенство, солидарность, терпимость, уважение, к природе, общие обязанности. В частности, терпимость раскрывается так: «При всем многообразии вероисповеданий, культур и языков люди должны уважать друг друга. Различия в рамках обществ и между обществами не должны ни пугать, ни служить поводом для преследований, а должны пестоваться

в качестве ценнейшего достояния человечества»⁴.

А.С. Капто, известный украинский и российский социолог, политический и государственный деятель, дипломат, журналист, в резюме к своей монографии «От культуры войны к культуре мира» подчеркивает, что «к важнейшим моральным проблемам национальной безопасности относится этика межнациональных и межэтнических отношений. Агрессивный национализм и деструктивный сепаратизм нанесли сокрушительный удар по духовным ценностям народов. Поэтому одно из безотлагательных заданий – укрепление правовой и нравственной базы цивилизованной содружества, сотворчества различных этносов как в рамках отдельного государства, так и в общепланетарном масштабе... Началом культуры мира является не то, что в межконфессиональном или межэтническом конфликте стороны выбирают путь ненасилия и толерантности. Начинается она именно с воспитания людей, формирования личности, способной к адекватной оценке реалий современности и обеспечению культуры мира» (Капто, 2002, с. 121).

В октябре 2014 г., в рамках Международной научно-практической конференции «Вальдорфская педагогика в контексте современных образовательных вызовов», проходившей в Киеве, доктор философии из Германии Михаэль Цех в своем выступлении отметил: «В вальдорфской школе недопустим дух национального превосходства и противостояния другим нациям». Вальдорфская школа – школа воспитания свободных людей. Эти слова должны взять на вооружение каждая школа, которая готовит своих воспитанников к свободе и миру.

Сопоставление задач, которые стоят перед человечеством для обеспечения

не только развития и процветания, но и выживания, и драматических реалий украинского общества, выдвигает конкретные задачи перед нашими педагогами. Если мы чувствуем ответственность за то, чтобы сохранить жизнь нашим детям, вырастить их умными, здоровыми, а значит счастливыми – мы должны сделать так, чтобы:

1. интересы детей стояли превыше всего. В нынешнем мире нет идей, за которые надо платить человеческой жизнью. Мы должны научиться реализовывать любые идеи через дискуссии, договоренности, консенсус, сотрудничество;

2. школа была вне политики. Политика – переменная, политики – преходящи, а ценность жизни, ценность мира – абсолютны;

3. вооруженные конфликты, в которых граждане одной страны убивают друг друга, не могли быть ни романтизированы, ни героизированы. Еще Демокрит считал, что внутренние войны одинаково губительны и для побежденных, и для победителей;

4. содержание гуманитарной составляющей школьного образования носило гуманистический, объединительный характер, быть направленным на формирование общечеловеческого сознания;

5. в понятие «патриотизм» как любви к своей Родине вкладывалась любовь к людям, которые разделили с нами судьбу граждан нашей страны, заботу о сохранении ее культуры и природы, добросовестную работу по созданию ее экономики и здорового общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Капто А.С. От культуры войны к культуре мира. М.: Республика, 2002.
2. Кремень В. Філософія національної ідеї. Людина-Освіта-Соціум. К.: Грамота, 2010.

⁴ См.: URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/summitdecl.shtml