Цитата номера 5
Слово главного редактора 6

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА А.С. МАКАРЕНКО (К 130-летию СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)

М.В. Богуславский — Воспитательная педагогика А.С. Макаренко: генезис, трактовка, актуальность (вступительное слово к разделу) 13

К.Ю. Милованов, Е.Е. Никитина — Предтечи А.С.Макаренко: ретроспективный взгляд на эволюцию воспитательных систем 19

Меттини Эмилиано — Концептуальные основы философских взглядов А.С. Макаренко на воспитание личности 32

С.В. Куликова — Аксиологические концепты педагогики А.С. Макаренко как стратегический ориентир развития воспитания 42

Ю.А. Андреева — Оптимистическая направленность воспитательной педагогики А.С. Макаренко 51

С.Д. Половецкий — Педагогическое наследие А.С. Макаренко и военно-патриотическое воспитание молодого поколения 66

Е.Ю. Илалтдинова, С.И. Аксёнов — Практика производственно-хозяйственного воспитания в советской педагогике и школе (на основе наследия А.С. Макаренко) 76

М.И. Алдошина — Формирование предпринимательских компетенций обучающихся при взаимодействии образования, науки и производства (на основе воспитательной педагогики А.С. Макаренко) 84

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

К.С. Шаров — Жив ли архив? Актуальность архивных исследований на примере изучения неопубликованных манускриптов сэра Исаака Ньютона 98

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКИ ОБРАЗОВАНИЯ

И.М. Осмоловская — Инновационные практики в сфере общего образования 120

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА

И.Б. Короткина — Международные исследования новой грамотности и проблемы терминологических несоответствий в отечественной педагогике 132

О.В. Гукаленко, Л.Т. Ткач, Л.Д. Панова — Подготовка будущих учителей к профессиональной деятельности в поликультурном образовательном пространстве 153

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В.А. Грибанова — Исследование гражданской активности студенческой молодежи 164

Научная жизнь 172
Набор в докторантуру 173
Требования к оформлению статьи 174

Научный и информационно-аналитический педагогический журнал
«ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА»

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-63015 от 10.09.2015 г.

Учредитель
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Журнал размещен в каталоге научной периодики РИНЦ на платформе Научной электронной библиотеки eLibrary.ru

Журнал также индексируется в 10-ти российских и международных базах данных, в том числе: OCLC WorldCat, BASE, ROAR, RePEc, OpenAIRE, Соционет, EBSCO A-to-Z, EBSCO Discovery Service.

Адрес редакции
105062, г. Москва, ул. Макаренко, д. 5/16
Тел.: 8 (495) 621-33-74
E-mail: redactor@instrao.ru
Сайт: ozp.instrao.ru

Периодичность: 6 номеров в год
Тираж 800 экз.
Свободная цена

Верстка: *А. В. Кошентаевский*
Формат 60x90/16. Подписано в печать 29.04.2018
Печать цифровая. Объем 11,5 п.л. 174 стр.
Отпечатано в типографии ООО «Белый ветер»
Москва, ул. Щипок, д. 28 Тел.: 8 (495) 651-81-56
Заказ №

При использовании материалов журнала ссылка обязательна.
Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной коллегии.
Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

Уважаемые авторы!
Редакция и учредитель журнала просят присылать предложения о публикации своих статей на адрес редакции.

Индекс для подписчиков по каталогам «Пресса России» и «Урал-Пресс»: **83284**

12+

© Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика», 2018

Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Редакционный совет

Балыхин Г. А., депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, академик РАО, доктор экономических наук, профессор
Богданов С. И., доктор филологических наук, профессор
Болотов В. А., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Бордовский Г. А., академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор
Васкез Лиза, PhD (педагогика, доцент, Университет Витербо (США)
Де Вогт Гленн, доктор философских наук, профессор (США)
Дегтярев А. Н., депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, доктор экономических наук, профессор
Зинченко Ю. П., академик РАО, доктор психологических наук, профессор
Иванова С. В., член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор
Кароли Дорена, PhD (педагогика), доцент факультета педагогики, музееведения и туризма университета г. Мачерата (Италия)
Кузнецов А. А., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Кусаинов А. К., президент Академии педагогических наук Казахстана, иностранный член РАО, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Лаптев В. В., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Левицкий М. Л, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Ли Джун, PhD (педагогика), адъюнкт-профессор Китайского университета (Гонконг)
Лубков А. В., член-корреспондент РАО, доктор исторических наук, профессор
Миронов В. В., член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор
Никандров Н. Д., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Ничкало Н. Г., академик НАПН Украины, доктор педагогических наук, профессор
Рудик Г. А., доктор педагогических наук, профессор, (Монреаль, Канада)
Санделл Элизабет, PhD (педагогика), профессор Университета штата Миннесота (США)
Семенов А. Л., академик РАН, академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор
Сериков В. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Сулима Е. Н., доктор философских наук, профессор
Ткаченко Е. В., академик РАО, доктор химических наук, профессор

Редакционная коллегия

Главный редактор – ***Иванова С. В.,*** член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор
Выпускающий редактор – ***Петрашко О. О.***

Члены редколлегии

Александрова О. М., кандидат педагогических наук
Бебенина Е. В., кандидат педагогических наук
Безрогов В. Г., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Богуславский М. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Елкина И. М., кандидат педагогических наук
Лазебникова А. Ю., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Логвинова И. М., кандидат педагогических наук, доцент
Ломакина Т. Ю., доктор педагогических наук, профессор
Лукацкий М. А., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Мариносян Т. Э., кандидат философских наук
Найденова Н. Н., кандидат педагогических наук
Никитина Е. Е., кандидат педагогических наук
Овчинников А. В., доктор педагогических наук
Орешкина А. К., доктор педагогических наук, доцент
Осмоловская И. М., доктор педагогических наук
Пентин А. Ю., кандидат физико-математических наук, доцент
Пустыльник М. Л., кандидат химических наук
Селиванова Н. Л., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Сорина Г. В., доктор философских наук, профессор
Тагунова И. А., доктор педагогических наук
Турбовской Я. С., доктор педагогических наук, профессор

EDITORIAL BOARD

Olga M. Aleksandrova, PhD (Education) (Russia)

Grigoriy A. Balykhin, deputy of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Economics), Professor (Russia)

Ekaterina V. Bebenina, PhD (Education) (Russia)

Vitaliy G. Bezrogov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Sergey I. Bogdanov, Dr. Sc. (Philology), Professor (Russia)

Mikhail V. Boguslavskiy, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Victor A. Bolotov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Gennadiy A. Bordovskiy, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Physics and Mathematics), Professor (Russia)

Dorena Caroli, PhD (Education), Associate Professor, University of Macerata (Italy)

Aleksandr N. Degtyarev, deputy of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Dr. Sc. (Economics), Professor (Russia)

Glenn De Voogd, Dr. Sc. (Philosophy), Professor, California State University (USA)

Irina M. Elkina, PhD (Education) (Russia)

Svetlana V. Ivanova, Chief Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika", Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Askarbek K. Khusainov, President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Foreign Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Kazakhstan)

Aleksandr A. Kuznetsov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Anna Yu. Lazebnikova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Vladimir V. Laptev, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Mikhail L. Levitskiy, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Jun Li, PhD (Education), Associate Professor, the Chinese University (Hong Kong)

Irina M. Logvinova, PhD (Education), Associate Professor (Russia)

Tatiyana Yu. Lomakina, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Aleksey V. Lubkov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (History), Professor (Russia)

Mikhail A. Lukatskiy, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Tigran E. Marinosyan, PhD (Philosophy) (Russia)

Vladimir V. Mironov, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Natalia N. Naydenova, PhD (Education) (Russia)

Nelya G. Nichkalo, Academician of the National Academy of Sciences of Ukraine, Dr. Sc. (Education), Professor (Ukraine)

Nikolay D. Nikandrov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Ekaterina E. Nikitina, PhD (Education), (Russia)

Anna K. Oreshkina, Dr. Sc. (Education), Associate Professor (Russia)

Anatoliy V. Ovchinnikov, Deputy Chief Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika", Dr. Sc. (Education) (Russia)

Irina M. Osmolovskaya, Dr. Sc. (Education), (Russia)

Olga O. Petrashko, Executive Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika" (Russia)

Aleksandr Yu. Pentin, PhD (Physics and Mathematics) (Russia)

Mikhail L. Pustylnik, PhD (Chemistry) (Russia)

Georgiy A. Rudik, Dr. Sc. (Education), Professor (Montreal, Canada)

Elizabeth J. Sandell, PhD (Education), Professor, Minnesota State University (USA)

Alexey L. Semenov, Academician of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Physics and Mathematics), Professor (Russia)

Vladislav V. Serikov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Natalia L. Selivanova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Galina V. Sorina, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Evgeny N. Sulima, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Irina A. Tagunova, Dr. Sc. (Education) (Russia)

Evgeniy V. Tkachenko, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Chemistry), Professor (Russia)

Yakov S. Turbovskoy, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Lisa Vasquez, PhD (Education), Associate Professor, Viterbo University (USA)

Yuriy P. Zinchenko, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Psychology), Professor (Russia)

«Мастерство воспитателя не является каким-то особым искусством, требующим таланта, но это специальность, которой надо учить, как надо учить врача его мастерству, как надо учить музыканта»

Макаренко А.С. О моем опыте

УДК 37.01 (37.02)

С. В. Иванова

Член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор, директор ФГБНУ Институт стратегии развития образования Российской академии образования, г. Москва
E-mail: info@instrao.ru

Svetlana V. Ivanova
Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr.Sc. (Philosophy), Professor, Director of the Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

НЕСКОЛЬКО ТЕЗИСОВ О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ (ВЫСТУПЛЕНИЕ НА ОБЩЕМ СОБРАНИИ РАО 17 МАЯ 2018 Г.)

В статье анализируются проблемы содержания образования, контроля качества образования, создания цифровой школы, проблемы информационной эпохи и прикладных исследовании.

Ключевые слова: *содержание образования, методы обучения, контроль качества образования, роль педагогической науки.*

Мне, как представителю института с 95-летней историей (а это — по сути — история педагогической науки страны) хочется сказать и о проблемах, и о новациях, и о перспективах.

Мы прошли сложный путь реорганизации, научились многому новому, создали структуру и инструменты, способствующие развитию науки. Все эти три года мы наращиваем результаты, установленные показатели значительно перевыполнены.

Итоги отражены в открытых источниках, о них докладывалось в стенах РАО, не буду повторяться. Упоминаю их только в связи с ожидаемыми переменами, хотелось бы не растерять достигнутое и не утратить энтузиазм.

Как цитировать статью: Иванова С. В. Несколько тезисов о педагогической науке (выступление на Общем собрании РАО 17 мая 2018 г.) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т.1, №3(50). С. 6–12.

О перспективах педагогической науки

Тезис 1. Педагогическая наука изобильна в плане публикаций, конференций, инноваций и защит диссертаций (это отмечают и у нас, и на Западе). Возникает вопрос: почему при таком научном изобилии постоянны реформы и модернизации (во всех странах) и почему нет так ожидаемых блестящих результатов?

Думается, что педагогическая наука недостаточно учитывает время, новые условия, другую личность ребенка, слабо используя знания смежных наук. Это перспективная задача.

А. В. Келли: «Мы живем в мире, где нет „знания", нет „истин в последней инстанции", в котором восприятия субъективны, поэтому мы не более чем продукты влияющих на нас дискурсов и идеологий».

В связи с этим один пример: вúдение образовательного процесса в «духе времени», в современном мире.

Каким образом конструировать образовательный процесс как процесс, не имеющий рамок, конца и результатов?

Мы готовы полагать, что образовательным процессом станет постоянно обновляющаяся реальность пространства образования?

Каким будет содержание образования с постмодернистскими характерологическими чертами (такими как множественность дискурса, интерпретация, открытость, эклектицизм, плюралистичность, междисциплинарность, нелинейность)? Сегодня мы наблюдаем эти черты: индивидуальное построение содержания, опора на опыт субъекта, изменчивость содержания, вариативность, не заданная учителем и учебником, а возникшая в опоре на опыт ученика.

Если возникает условие, что универсального содержания нет, то влечет ли это отказ от стандартов? Или какими должны стать стандарты в новых условиях? Что мы в перспективе будем называть стандартами? Если целью образования, по мнению постмодернистских исследователей, становятся не конкретные знания, а открытие направления пути к развитию и знанию? *П. Слэттери призывает учителей отказаться от запрограммированного содержания образования как от «условного рефлекса».*

Ему вторит *Жан-Франсуа Лиотар: «Знание будет заключаться не в усвоении ряда утверждений, а в овладении искусством жить, слышать, а значит, и учиться».*

Методы обучения значительно изменились (нам уже не чужды диалог, интерактивность, перераспределение отношений, метарассказ, деконструкция, интерпретация, манипуляции готовыми формами). Какие задачи решаются новыми методами? Обратная связь. Создание условий для освоения через придание учащимся собственных смыслов изучаемым предметам и явлениям. Отказ от превалирования теоретических методов. Открытость. Коммуникации.

Мы замечаем, как, противореча классическим представлениям, форма начинает превалировать над содержанием и методом? И еще сложнее: поиск формы видится подчас как своеобразная цель обучения.

Существенным становится для перспективного исследования вопрос — каким становится контроль? Что нас ожидает? Неопределенность, демонстрация собственных «истин», выбор способа контроля учащимся, проверка умений контролировать информационные потоки, проверка умений коммуникаций и диалога, самостоятельного поиска?

Мы видим, что во всем мире контроль качества образования усиливается, усложняются его формы, унифицируется содержание обучения под требования контроля.

Однако если помнить признаки и «призраки» эпохи, которую мы проживаем, и представлять некоторые ясные сигналы постмодерна, то эти шаги в системе образования выглядят попыткой решить проблему там, где ее уже не существует, потому что проблема уже в будущем.

Проблема в противоречии — между тем, каким должен быть современный человек, получивший образование, и тем, каким он станет в результате подготовки под заданные формы и содержание контроля.

Нам нужно не опоздать и не допустить ошибок.

Тезис 2. Что является острейшей детской и подростковой проблемой эпохи, характеризуемой как информационная?

Информационная эпоха при всем позитиве и неотвратимости принесла нам очень острые проблемы, из них главная — игромания. Этим надо заниматься срочно, мы упустим поколения, количество пострадавших в разы превысит количество наркоманов.

Множество стран озаботилось этой проблемой, и очевидно, что эта борьба сто́ит весьма дорого в прямом и переносном смысле.

Мы, заботясь всемерно о создании цифровой школы, не должны забывать о возникающих тут же проблемах. Хорошо бы видеть всю картину целиком.

Тезис 3. Мы осознаем, что имеем дело с *другим* ребенком. Слово «другой» стало основной характеристикой современного ребенка, но это недоказательная констатация факта. К примеру, мы видим, что завтра в школу придет ребенок, который научился писать не рукой, а на экране гаджета. Как его учить? Как формируется мозг у этого малыша с высокоразвитыми большими пальцами? Что наличествует в детском сознании, получившем избыточное количество и зачастую вредоносное качество информации? Информации потоки, она давно попутана со знанием.

Ребенок не понимает, что он, постоянно пребывая в потоках разрозненной информации, получает не целостное представление о мире, а «лоскутное одеяло». Но он уже знает, что учитель не все знает. Сегодня учитель не является для ребенка тем, кем он для него был два тысячелетия: непререкаемым авторитетом, носителем данного ему знания.

И даже только отсюда (не говоря о множестве других вопросов) ясно — сегодня уже должен быть *другой* учитель, строящий отношения с ребенком на совершенно иных основаниях.

Педагогическая наука и педагогическое образование должны быть готовы к такому вызову.

Тезис 4. Почему предложений педагогической науки множество, а учитель все тот же?

Часто от педагогической науки требуются прикладные исследования непосредственно для школы, для учителя. Не поздно? Учитель, сформировавшийся в институтские годы, проработавший несколько лет, вряд ли способен поменять усвоенную и привычную для него методику. На это способны единицы. Хорошо, если учитель талантлив и профессионален, а если нет?

Джон Хэтти: «Для большинства учителей преподавание — это личное дело, которое происходит за закрытой дверью класса и редко ставится под сомнение или оспаривается».

Снова вопрос упирается в подготовку учителя.

Хотелось бы в плане практическом предложить, чтобы к анализу и разработке стратегии развития педагогического образования привлекались не только педагогические вузы и факультеты, но и научные институты РАО, ведь большая часть научного педагогического знания формируется именно в стенах академических институтов.

Тезис 5. Проблема для науки — ожидание от нее прикладных, мо-

ментально срабатывающих на практике исследований, что называется «утром в газете, вечером в куплете». Так не строится наука. Приведу ряд примеров. Опыт учителей-новаторов 80-х — 90-х гг. XX века был воспринят только тот, который был хорошо представлен методологически и технологически. Множество имен ярких новаторов хранится в нашей памяти, но их опыт не пошел в жизнь. Другой пример: практически 20 лет осмысления деятельностного подхода понадобилось для того, чтобы этот подход был положен в основу реализации новых стандартов общего образования. Пример института РАО: институт теории и истории педагогики появился в 1944 году, а самые известные его разработки в области методологии, дидактики, истории педагогики, компаративистики, теории воспитания приходятся на 70-е — 80-е гг., то есть 30–40 лет ушло на научный рост и развитие, на появление научных школ.

Сегодня растут требования к ученому, зачастую предельно формализованного характера. Об отношении к науке как к услуге пишут часто, о ее «макдональдизации», но наука — не пища ради сытости на предприятии быстрого питания.

Много изменений произошло при реорганизации государственных академий наук в 2014 году. Все получилось? Не все и далеко не сразу. И сколько сил ушло не на науку, а на выживание.

Хочется верить, что это не повторится.

Заключение

Каждый день мы наблюдаем проявления глобальных рисков во всех сферах и во всем мире. Исследователи предупреждают, что в преодолении глобальных рисков — ключ к спасению человечества. И никто не сомневается, что роль образования, формирующего личность, здесь главная! Научные педагогические исследования разворачиваются в эту сторону, но должна быть по-новому оценена роль педагогической науки.

К сожалению, сегодня — при недооценке гуманитарного познания в целом и педагогической науки в частности — приходится напомнить аксиому: образование и педагогика стоят у истоков будущего.

ЧТО ПЕРСПЕКТИВНО ДЛЯ ПЕДАГОГИКИ?

Все составляющие — время, условия, личность — должны быть охарактеризованы не только с позиций педагогической науки, а соответствующими смежными отраслями научного познания.

Поэтому нужно:

1 — ввести в педагогическую науку междисциплинарный дискурс;

2 — предлагать педагогические новации и решения для понятного ученым современного ребенка, чей психолого-педагогический портрет нам пока целостно не известен;

3 — широко использовать компаративные исследования (есть мировая наука, изучать которую надлежит не только компаративистам);

4 — гибко относиться к научному наследию и традиции, это не догма, а фундамент и трамплин для прыжка в новое;

5 — осмысливать содержание образования сквозь призму времени (эпохи) и условий, в которые погружены все участники образовательного процесса;

6 — расширять арсенал исследовательских методов с оценкой применимости каждого из них.

Литература

1. *Иванова С. В.* Кризис дидактики: отрицать или преодолевать? // Образование и общество. 2017. № 4 (105). С. 5–9.

2. *Иванова С. В.* Методологические проблемы философии образования и дидактики в эпоху «перемен» // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. 2015. № 4. С. 18–29.

3. *Иванова С. В.* Современные направления компаративных исследований образовательного пространства // Педагогика. 2016. № 7. С. 106–110.

4. *Интервью С. В.* Ивановой «Учительская газета». 13.03.2018. № 11.

5. *Лиотар Ж.—Ф.* Ответ на вопрос: что такое постмодерн? // Ad Marginem'93: Ежегодник Лаборатории постклассических исследований Ин-та философии РАН / пер. с фр. А. Гараджи. М.: Ad Marginem, 1994. С. 307–323.

6. *Хэтти Дж.* Видимое обучение. М.: Национальное образование. 2017. С. 13.

7. *Kelly A. V.* Education and Democracy. L.: Paul Chapman Publishing. 1995. 105 s.

8. *Slattery P.* Curriculum Development in the Postmodern Era // Teaching and Learning in an Age of Accountability. N.Y.: Routledge / Taylor and Francis, 2013. P. 20–21.

SEVERAL THESES ON PEDAGOGICAL SCIENCE (presentation at the meeting in the Russian Academy of Education, May 17, 2018)

The article analyzes the problems of the content of education, quality control of education, the creation of a digital school, the problems of the information age and applied research.

Keywords: educational content, teaching methods, quality control of education, the role of pedagogical science.

References

- *Ivanova S. V.* Metodologicheskie problemy filosofii obrazovanija i didaktiki v `epohu «peremen» // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 20. Pedagogicheskoe obrazovanie. 2015. № 4. S. 18–29. [In Rus].
- *Ivanova S. V.* Sovremennye napravlenija komparativnyh issledovanij obrazovatel'nogo prostranstva // Pedagogika. 2016. № 7. S. 106–110. [In Rus].
- Interv'ju S. V. Ivanovoj «Uchitel'skaja gazeta». 13.03.2018. № 11. [In Rus].
- *Liotar Zh. — F.* Otvet na vopros: chto takoe postmodern? // Ad Marginem'93: Ezhegodnik Laboratorii postklassicheskih issledovanij In-ta filosofii RAN / per. s fr. A. Garadzhi. M.: Ad Marginem, 1994. S. 307–323. [In Rus].
- *H `etti Dzh*. Vidimoe obuchenie. M.: Natsional'noe obrazovanie. 2017. S.13. [In Rus].
- *Kelly A. V.* Education and Democracy. L.: Paul Chapman Publishing. 1995. 105 s.
- *Ivanova S. V.* Krizis didaktiki: otritsat' ili preodolevat'? // Obrazovanie i obschestvo. 2017. № 4 (105). S. 5–9. [In Rus].
- *Slattery P.* Curriculum Development in the Postmodern Era // Teaching and Learning in an Age of Accountability. N.Y.: Routledge / Taylor and Francis, 2013. R. 20–21.

УДК 37.012.2

М.В.Богуславский

Доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий Центром истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», вице-президент Российской макаренковской ассоциации (РМА), член правления Международной макаренковской ассоциации (IMS), председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки отделения философии образования и теоретической педагогики РАО
E-mail: hist2001@mail.ru

Mikhail V. Boguslavsky
Dr.Sc. (Education), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of the Centre for History of Pedagogy and Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Vice-President of the Makarenko's Russian Association, Member of the Board of the Makarenko's International Association, Chairman of the Scientific Council on Problems of History of Education and Pedagogical Science of the Department of the Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА А. С. МАКАРЕНКО: ГЕНЕЗИС, ТРАКТОВКА, АКТУАЛЬНОСТЬ (ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО К РАЗДЕЛУ)

В статье представлен материал, посвященный воспитательной педагогике А. С. Макаренко, актуальности социально-личностной, жизненно ориентированной педагогической концепции, и ее перспективности. А также аннотация некоторых докладов, сделанных на Международной научно-практическую конференции «Воспитательная система А. С. Макаренко в контексте перспектив развития современного российского образования», посвященной 130-летию выдающегося отечественного педагога.

Ключевые слова: *идеи А. С. Макаренко, воспитательная система, новаторская и целостная концепция коллектива, «педагогика отношений».*

13 марта 2018 г. педагогическая общественность отметила знаменательный юбилей — 130 -летие со дня рождения выдающегося отечественного педагогического мыслителя и деятеля образования Антона Семеновича Макаренко (1888–1939).

Юбилей классика всемирной педагогики, каким, безусловно, является Антон Семенович Макаренко, это всегда достойный повод еще раз обратиться к классическому педагогическому наследию, на основе всей имеющейся сейчас полной

Как цитировать статью: Богуславский М. В. Воспитательная педагогика А. С. Макаренко: генезис, трактовка, актуальность (вступительное слово к разделу) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т.1, № 3(50). С.13–18.

совокупности источников и научной литературы, осмыслить сущность и результаты его подвижнической педагогической деятельности, подвести итоги развития макаренковедения и наметить перспективы дальнейших исследований.

Выдающиеся практические результаты деятельности А. С. Макаренко бесспорны. Продуктивность и долголетие «педагогической поэмы» А. С. Макаренко во многом обусловливаются тем, что он осуществлял свою деятельность на основе глубокого знания и тонкого использования психологических особенностей подросткового и юношеского возрастов, которым свойственно стремление к самоутверждению и созиданию, оптимистичный взгляд на мир, мажорное восприятие жизни, детский кодекс чести, яркая реакция на оказываемое доверие. В его воспитательной системе была блестяще учтена мальчишеская тяга к военной игре: элементы военизации, строй, духовая музыка, внимание к форме, подтянутость воспитанников[1].

При этом у А. С. Макаренко акцент всегда делался на создание воспитательной системы, метода, технологии воспитания Нового человека. И надо признать, такая продуктивная воспитательная система, причем, как многократно было доказано, переносимая на другие воспитательные учреждения, была им успешно разработана и эффективно реализована[4].

Оригинально и значимо ядро педагогической системы Макаренко — созданная им **новаторская и целостная концепция коллектива**, получившая воплощение в продуктивной методике коллективного воспитания. Центральным принципом воспитательной системы являлось следующее кредо: если создать крепкий коллектив, исповедующий социально — позитивные ценности, то какими бы специфичными чертами не обладал бы трудный подросток, он все равно перевоспитается и станет таким же, как все колонисты — гражданином и патриотом своей страны, сохранив при этом и свои индивидуально — личностные особенности.

А. С. Макаренко **почитают во всем мире за разработку новаторской «педагогики отношений»**, включавшей каждого члена коллектива в совокупность разнообразных институциональных и межличностных отношений, не допускавшей отчуждения личности от общества, друг от друга, развития синдрома социального одиночества. Авансируя своих питомцев «завтрашней радостью», акцентируя воспитание на

стимулировании положительных задатков личности, А. С. Макаренко связывал коммунаров, педагогов в теснейшую, неразрывную коллективную связь между собой, с обществом, трудом и культурой, в связь, сотканную из множества взаимоотношений[3].

Вместе с тем, выходя за рамки историко — педагогической трактовки, подчеркнем современный характер педагогической системы А. С. Макаренко, ее большое прогностическое и эвристическое значение для российского образования. Характерно, что, обращаясь к современной образовательной ситуации, можно обозначить явную тенденцию к возвращению идей А. С. Макаренко в педагогическую реальность и актуальную образовательную политику, в сферу педагогического образования[2].

Созданная им социально-личностная, жизненно ориентированная педагогическая концепция не просто актуальна, а подлинно перспективна. Нам сейчас остро необходим социальный оптимизм А. С. Макаренко, его безудержная вера в прогресс, в животворную силу воспитания, в возможность личности к совершенствованию, в обретение счастливой жизни каждым ребенком и взрослым, нашим обществом в целом[5].

Представленные в разделе статьи, в основном, подготовлены на основе докладов, сделанных на **Международной научно-практической конференции «Воспитательная система А. С. Макаренко в контексте перспектив развития современного российского образования»,** посвященной 130-летию со дня рождения выдающегося отечественного педагога.

Этот представительный и содержательный форум, собравший более 100 исследователей педагогического наследия А. С. Макаренко из Российской Федерации и зарубежных стран, состоялся 18–19 июня 2018 г. в ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО».

Целью конференции являлась реализация потенциала воспитательной системы А. С. Макаренко в целях формирования позитивной социальной активности, гражданственности и патриотизма подрастающих поколений граждан Российской Федерации.

Эта важная задача определила проблематику публикуемых статей. Открывает раздел статья *К. Ю. Милованова и Е. Е. Никитиной «Предтечи А. С. Макаренко: ретроспективный взгляд на эволюцию воспитательных систем»*, где представлена убедительная трактовка

генезиса парадигмы социально — воспитательной педагогики на протяжении XVII — первой четверти XX вв. и влияние идей ее видных представителей на формирование педагогического мировоззрения А. С. Макаренко.

В публикации *Эмилиано Меттини «Концептуальные основы философских взглядов А. С. Макаренко на воспитание личности»* автором представлено обоснование таких аксиологических ориентиров воспитательной педагогики, как честность, ответственность, дисциплина и точность.

Основной блок раздела посвящен современному контексту воспитательной педагогики А. С. Макаренко, ее реализации в различных направлениях воспитательной деятельности.

В статье *С. В. Куликовой «Аксиологические концепты педагогики А. С. Макаренко как стратегический ориентир развития воспитания»* осуществлен теоретико-методологический и научно-практический анализ уникального педагогического наследия и опыта А. С. Макаренко в контексте стратегических перспектив развития современного российского образования; обосновано, что педагогические идеи А. С. Макаренко — база для развития современной теории, методики и практики воспитания и социализации.

В публикации *Ю. А. Андреевой «Оптимистическая направленность воспитательной педагогики А. С. Макаренко»* в качестве концептуальной основы создания ситуации успеха предложена идея «завтрашней радости» А. С. Макаренко. Раскрыты ее технологические составляющие, способы воплощения в педагогическую реальность. Предложено несколько приемов создания ситуации успеха, объединенных идеей завтрашней радости. Ситуация успеха представлена как технология освоения позитивных способов и моделей мышления, эмоционального реагирования и действия.

В статье *С. Д. Половецкого «Педагогическое наследие А. С. Макаренко и военно-патриотическое воспитание молодого поколения»* обоснованы подходы к реализации потенциала гражданского и патриотического воспитания в воспитательных учреждениях, возглавляемых А. С. Макаренко, в современной теории и практике военно-патриотического воспитания.

В публикации *Е. Ю. Илалтдиновой и С. И. Аксёнова «Практика производственно — хозяйственного воспитания в советской педагогике*

и школе (на основе наследия А. С. Макаренко)» на основе историографического и исторического анализа трудов А. С. Макаренко обоснованы современные подходы осуществления производственной деятельности с учащимися на основе воспитательной системы А. С. Макаренко. Содержащийся в статье материал призван активизировать внедрение в современную образовательную и воспитательную деятельность макаренковской «педагогики жизни»; содействовать распространению идей о значимости производительного, социально ценного труда как фактора воспитания.

В написанной преимущественно на современном материале статье *М. И. Алдошиной «Формирование предпринимательских компетенций обучающихся при взаимодействии образования, науки и производства (на основе воспитательной педагогики А. С. Макаренко)»* охарактеризованы особенности механизмов формирования предпринимательских компетенций обучающихся в образовательном процессе университета в контексте непреходящего значения педагогического наследия великого отечественного педагога Антона Макаренко.

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

Литература

1. *Богуславский М. В.* История педагогики: методология, теория, персоналии. М.: ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012.— 436 с.
2. *Куликова С. В.* Совершенствование историко — педагогического образования: проблемы и перспективы/ М. В. Богуславский, С. В. Куликова, А. А. Романов // Психолого-педагогический поиск. 2013. № 1(25).— С. 50–60.
3. *Макаренко А. С.* Школа науки, труда, воспитания.1921–1928 гг. /Сост А. А. Фролов. Ч. 1. Нижний Новгород, 2007.
4. *Милованов К. Ю.* Стратегии реформирования и модернизации российского образования в первой трети XX века / Богуславский М. В., Кудряшёв А. В., Милованов К. Ю. М.: ИСРО РАО, 2017.— 170 с.
5. Образование, общество, учитель: взаимодействие и ответственность. Коллективная монография в 2-х томах/научный редактор В. Г. Рындак. Оренбургский государственный педагогический университет. Оренбург, 2010. Том 2.

UPBRINGING PEDAGOGY OF ANTON S. MAKARENKO: GENESIS, INTERPRETATION, RELEVANCE (INTRODUCTORY WORD TO THE SECTION "EDUCATIONAL PEDAGOGY OF ANTON S. MAKARENKO: 130TH ANNIVERSARY OF THE BIRTH)

The article presents the material devoted to the educational pedagogy of A. S. Makarenko, the relevance of socio-personal, life-oriented pedagogical concept, and its prospects, as well as the summary of some reports made at the International scientific and practical conference "Educational system of A. S. Makarenko in the context of the prospects of modern Russian education development", dedicated to the 130th anniversary of the outstanding Russian educator.

Keywords: A. S. Makarenko's ideas, educational system, innovative and integral concept of collective, "pedagogics of the relations".

References

1. *Boguslavskij M. V.* Istorija pedagogiki: metodologija, teorija, personalii. M.: ITIP RAO, Izdatel'skij centr IJeT, 2012.— 436 s.
2. *Kulikova S. V.* Sovershenstvovanie istoriko — pedagogicheskogo obrazovanija: problemy i perspektivy/ M. V. Boguslavskij, S. V. Kulikova, A. A. Romanov // Psihologo-pedagogicheskij poisk. 2013. № 1(25).— S.50–60.
3. *Makarenko A. S.* Shkola nauki, truda, vospitanija.1921–1928 gg. /Sost A. A. Frolov. Ch.1. Nizhnij Novgorod, 2007.
4. *Milovanov K. Ju.* Strategii reformirovanija i modernizacii rossijskogo obrazovanija v pervoj treti HH veka / Boguslavskij M. V., Kudrjashjov A. V., Milovanov K. Ju. M.: ISRO RAO, 2017.— 170 s.
5. Obrazovanie, obshhestvo, uchitel': vzaimodejstvie i otvetstvennost'. Kollektivnaja monografija v 2-h tomah/nauchnyj redaktor V. G. Ryndak. Orenburgskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. Orenburg, 2010. Tom 2.

УДК 37.012.2

ПРЕДТЕЧИ А. С. МАКАРЕНКО: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ ВЗГЛЯД НА ЭВОЛЮЦИЮ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

К. Ю. Милованов

Кандидат исторических наук, старший научный сотрудник Центра истории педагогики и образования Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», г. Москва E-mail: milkonst82@mail.ru

Konstantin Y. Milovanov *PhD (History), Senior Researcher, Centre of History of Pedagogy and Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia*

В статье рассматривается проблема изучения исторически сложившихся идей и форм общественного воспитания. Определен круг педагогов-теоретиков, философов и практиков образования, которых можно охарактеризовать как предшественников А. С. Макаренко. Исследованы вопросы, связанные с ретроспективным изучением воспитательных систем, идей и институций, доминантных тенденций всемирного историко-педагогического процесса, стратегических для своего времени документов в области воспитания и социализации детей и молодежи.

Ключевые слова: *А. С. Макаренко, история педагогики, история образования, педагогическое наследие, воспитание.*

Исключительная историческая роль и значимость образа А. С. Макаренко (1888–1939 гг.), социальная востребованность его идей и подвижнической деятельности в мировом и российском образовании выдвигают на авансцену постановку исследовательской задачи о предшественниках великого педагога. Рассматривая вопрос об исторических предшественниках А. С. Макаренко,

Как цитировать статью: Милованов К. Ю., Никитина Е. Е. Предтечи А. С. Макаренко: ретроспективный взгляд на эволюцию воспитательных систем // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т.1, № 3(50). С.19–31.

Е. Е. Никитина

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Центра истории педагогики и образования Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», г. Москва E-mail: katya5030@rambler.ru

***Ekaterina E. Nikitina** PhD (Education), Senior Researcher, Centre of History of Pedagogy and Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia*

необходимо проанализировать взгляды на воспитание видных представителей педагогической мысли — от Я. А. Коменского до подвижников социального воспитания 20-х гг. XX в.

Соотношение воспитания и обучения, конкуренцию традиционных учебных заведений и воспитательных институций, «антишкольную» тенденцию (начиная с Дж. Локка и Ж.—Ж. Руссо), противоречия между школой учебы («традиционной», «книжной», «словесной») и трудовой школой («реальной», «новой», «инновационной») необходимо рассматривать с учетом достижений историко-педагогической науки. Без содержательного анализа первоисточников и предшествующей теоретической мысли, исторических оснований процесса эволюции воспитательных систем, идей и категорий, невозможно объяснить феномен А. С. Макаренко, его особое место в глобальном педагогическом процессе [3, с. 144].

«Отец педагогики» *Я. А. Коменский* (1592–1670) выделял три вида воспитания: умственное, нравственное и религиозное. Безграничная вера в силу и возможности воспитания была исторически обусловлена для эпохи барокко. Воспитание детей и молодежи, по Коменскому, организуется по аналогии с законами природы, проявляющихся в жизни растений, животного мира и людей. Исходя из общей образовательной практики протестантских общин, большое культурообразующее значение придавалось трудовому воспитанию. Базовые принципы протестантской трудовой этики успешно внедрялись в практику европейского воспитания. Мальчиков приучали работать в ремесленных мастерских, а девочек готовили к ведению домашнего хозяйства.

Родоначальник европейского Просвещения *Дж. Локк* (1632–1704) последовательно форму-

лировал и иерархически выстраивал четыре подвида воспитательной деятельности: физическое воспитание, нравственное воспитание, умственное воспитание, трудовое воспитание.

1. *Физическое воспитание* направлено на формирование крепкого и мужественного человека, будущего воина.

2. *Нравственное воспитание* заключается в выработке характера, развитии воли, формировании нравственности, внутренней дисциплины и позитивных социальных навыков.

3. *Умственное воспитание* должно содействовать становлению практичного ума, расчетливости, качеств, присущих разумному эгоисту.

4. *Трудовое воспитание* как ведущее средство для борьбы с праздностью заключается в овладении каким-либо видом ремесленной деятельности по выбору самого воспитанника.

Согласно Дж. Локку, социальное и личностное значение воспитания велико, поскольку оно имеет мощный творческий потенциал для развития каждого индивида и адаптации его в гражданском обществе. Локк последовательно отстаивал антишкольную точку зрения в педагогике и находился «в оппозиции публичному преподаванию» [4, с. 41].

Главная цель деятельности педагога (воспитателя, гувернера, наставника и ментора в одном лице) заключается в воспитании джентльмена. В городской школе джентльмену не место, ибо там сосредоточена шумная и социально пестрая толпа плохо воспитанных и изначально «испорченных» детей, причем нередко из самых «подлых» слоев населения. Поэтому воспитательный процесс должен протекать вдали от городов и вне школ.

Исходя из антиурбанистских идей и классовых предубеждений, Локк предпринял меры для того, чтобы ограничить общение воспитанников-элитариев с детьми рабочих и городской бедноты. Школы для детей пролетариев должны были приносить прибыль посредством трудовой эксплуатации учащихся. Их обучали ремеслу и определяли в создаваемые школьные мастерские, а также сдавали в наем богатым ремесленникам и торговцам.

Великий французский просветитель, педагог и философ *Ж.—Ж. Руссо* (1712–1778) создал концепцию общественного воспитания, основанную на принципах общественного договора и «естественных законов». Она оказала огромное влияние на развитие последу-

ющей теории и практики воспитания, в том числе и на становление А. С. Макаренко как педагога и мыслителя.

Характерными чертами педагогического руссоизма были антишкольные воззрения, унаследованные от Дж. Локка, природосообразность, организация воспитательного процесса в сельской местности [10, с. 27]. Руссо считал, что человек изуродован безнравственным обществом. Он требовал, чтобы детей воспитывали как можно дальше от средоточия мерзости (крупных городов), а именно — на лоне природы, то есть природосообразно, дабы дать Природе с ее «естественной силой» сделать все возможное во имя подлинно нравственного и правильно организованного воспитания ребенка.

Выходцам из трудовых семей воспитание не нужно, поскольку они воспитаны самой жизнью. Через организованную трудовую деятельность в сельских коммунах необходимо перевоспитывать (в том числе и принудительно) отпрысков «неблагополучных семейств», то есть аристократических родов, крупных буржуа, чиновников и судебных магистратов, то есть всех тех, кто является социальными паразитами и живет за счет трудящихся. В результате подобного воспитания аристократ превратится в мелкого буржуа — ремесленника, мастерового, торговца.

Подлинно воспитанным, согласно Руссо, является лишь тот, кто живет собственным трудом. Ведущая цель воспитания состоит в том, чтобы сформировать такого индивида, который жил бы плодами рук своих, свободу почитал за высшую ценность и умел ее защищать. Уважающий свою свободу научится уважать и свободу других и быть достойным членом гражданского общества, основанного на догмах общественного договора.

Мыслитель полагал, что дети получают воспитание из трех источников: природы, людей и вещей (то есть предметов материальной культуры). Воспитательная деятельность должна идти по траектории, намеченной самой Природой, и состоять из умственного, физического и нравственного развития ребенка. Естественное воспитание открыто и свободно, ибо свобода — важнейшее из всех естественных прав, а в воспитательном процессе — неотъемлемая часть становления личности ребенка [10, с. 28]. Воспитанников нужно приучать к гражданской доблести, формировать из них будущих защитников Родины и борцов против деспотии.

На закате века Просвещения появляется первый в истории образования стратегический документ, предусматривающий вытеснение и замещение учебных заведений школьного типа воспитательными учреждениями с приматом производственно-трудовой деятельности,— «План национального воспитания» (1793 г.). Его автор — *Л. М. Лепелетье*, маркиз де Сен-Фаржо (1760–1793) радикальный последователь и интерпретатор философско-педагогического учения Ж.— Ж. Руссо, отстаивал принцип главенствующей роли воспитания в деле по формированию «нового человека» в созидаемом царстве Разума и справедливом социуме с равными образовательными возможностями для всех.

С этой целью Лепелетье предложил создать «дома национального воспитания», то есть организации интернатного типа, в которых должны были воспитываться все дети Республики: мальчики с 5-ти до 12 лет, а девочки с 5-ти до 11 лет. Следуя заветам педагогического руссоизма, Лепелетье полагал, что в сельские интернаты необходимо направлять также детей из «нравственно испорченных» семей, то есть представителей дворянских родов, которые будут изолированы от разлагающей среды и постепенно «перевоспитываться».

Лепелетье затронул вопрос и об организационно-финансовом положении новых воспитательных учреждений. Он считал, что «дома воспитания» должны быть размещены в конфискованных владениях светских и духовных феодалов, переоборудованных для целей воспитания и полного социального обеспечения детей. Помимо прямых бюджетных субвенций и целевых ассигнований одним из важнейших источников финансирования «домов воспитания» должен был стать прогрессивный подоходный налог на крупную буржуазию. Кроме того, грамотно организованный, востребованный и общественно значимый производительный труд самих воспитанников должен был стать дополнительным источником средств, направляемых на содержание всей сетевой инфраструктуры «национальных домов воспитания» в масштабе Республики.

Главной целью воспитания объявлялось формирование разносторонне развитого «нового человека», деятельного патриота, доблестного и бескомпромиссного республиканца, защитника Отечества. Непосредственно программа воспитания Лепелетье основывалась на примате трудового воспитания, которому были подчинены все

остальные формы образовательной и воспитательной деятельности. «Воспитательные дома», размещенные в черте городских поселений, становились, по сути, филиалами мануфактур, ремесленных мастерских и локальными центрами кустарного производства, а учреждения в сельской местности — источником рабочей силы для полеводства, садоводства, животноводства и других видов сельскохозяйственного производства.

Важной стороной внутренней воспитательной практики, готовившей детей к «взрослой» трудовой деятельности, было самообслуживание детей, поскольку введение штатного обслуживающего персонала в «воспитательных домах» не предполагалось. Самообслуживание и трудовая деятельность в «детских мастерских» (организованных в интернатах) давала воспитанникам возможность закалить организм, а также через борьбу с праздностью овладеть первичными трудовыми навыками и стимулировать тягу к общественно полезному труду. Подчеркивалась значимость дисциплины и самодисциплины как ведущих факторов личностного развития человека и гражданина.

В целом идейно-воспитательный проект Лепелетье являлся наиболее радикальным. Он сознательно вступил на путь разрыва с предшествующей педагогической традицией, поскольку отрицал не только архаичную сословную практику школы Старого режима, но и школу как таковую. То есть как исторически сложившийся социокультурный институт и как учебное заведение. Лепелетье усматривал в создании «домов воспитания» важнейший инструмент максимального нивелирования социального неравенства и борьбы с бедностью.

Идеи Ж. — Ж. Руссо и Л. М. Лепелетье получили дальнейшее развитие в трудах *Г. Бабёфа* (1760–1797), который являлся не только одним из видных представителей утопического коммунизма, но и деятельным просветителем-реформатором, создателем модели воспитания «человека-коммуниста». Правильно идеологически организованное воспитание трактовалось им как главная основа социального равенства. Он продолжил линию в педагогическом строительстве, направленную на формирование республиканской сети воспитательных институций.

После насильственного захвата власти, согласно проекту Бабёфа, коммунистическое правительство должно организовать государственную систему воспитания, которая будет носить общенациональный характер. Власть предоставит всем детям Республики равные условия

для получения образования без всяких ограничений. Доминантная цель государственного воспитания — создать условия для развития патриотизма, гражданственности, революционных чувств, сознательности и морали, любви к Отечеству. По Бабёфу, воспитание «руководит нами в жизни, приучая нас любить добродетель и стремиться к ней. Оно освобождает нас от умственной темноты и от массы опаснейших предрассудков» [1, с. 179]. «Новые люди» будут умственно, нравственно и физически более развиты по сравнению с выпускниками «старой школы».

Для осуществления национальной программы педагогического строительства в сельской местности и вдали от крупных городов должны быть организованы общие воспитательные дома-коммуны, в «которых дети будут приучаться к труду, наиболее отвечающему их силам и наклонностям» [2, с. 207]. Основа воспитательного процесса в коммунах — трудовая подготовка. Учащиеся, «просвещенные и приученные к труду общим воспитанием, будут любить свое отечество сильнее, чем в настоящее время они любят свою семью» [2, с. 209].

В воспитательных коммунах при соблюдении условий жесткой изоляции от вредной в нравственном и санитарно-гигиеническом отношении урбанистической среды будут расти и развиваться будущие граждане коммунистического общества. Бабёф приветствовал сельскохозяйственный труд, но отрицательно относился к промышленному производству, видя в нем порождение ненавистного города, в котором господствуют корысть и разврат.

Подчеркнем, что А. С. Макаренко хорошо знал труды своих предшественников, особенно представителей демократического фланга эпохи Просвещения. О чем Макаренко и поведал своим читателям в «Педагогической логике»: «взгляды на дисциплину, на положение личности в коллективе охотно списывали у Руссо» [9, с. 12]. Также А. С. Макаренко был осведомлен о проектах развития общественного воспитания времен Великой Французской революции, поскольку известно, что в его личной библиотеке была соответствующая подборка книг [6, с. 19].

Определяющей вехой в деле развития воспитательных идей и институций является педагогический опыт великого швейцарского педагога, просветителя и самобытного философа *И. Г. Песталоцци* (1746–1827). Он творчески переработал и подверг ревизии идеи эпо-

хи Просвещения, использовав практический опыт немецкого педагога и богослова *А. Г. Франке* (1663–1727) по организации школ для детей бедняков и сиротских воспитательных домов. Педагог жестко критиковал современную ему школу, которая, отрывая детей от общения с природой, лишает их детства, калечит душу и от нахождения в которой они не развиваются, а постепенно деградируют.

Первое **научно-обоснованное соединение воспитания и обучения с производительным трудом всецело принадлежит И. Г. Песталоцци**. Исходя из идей Ж. — Ж. Руссо, мыслитель видел в трудовой деятельности ведущее средство для развития умственных, нравственных и физических способностей детей, стараясь дать детям не ремесленнические навыки, но системную трудовую подготовку.

Воспитание для Песталоцци имело важнейшее значение для развития как отдельного человека, так и гражданского общества в целом. Поскольку решение острых социальных и политических проблем, кардинальные реформы под силу лишь человеку, в котором гармонично соединены ум, нравственность, физическая сила, патриотизм, гражданственность и духовная мощь. Все эти качества формируются лишь в процессе воспитания. Основными направлениями воспитания по педагогическому канону Песталоцци были: природосообразность, деятельная любовь к себе подобным, формирование нравственных чувств, следование «естественной религии», которую он трактовал внеконфессионально.

Реализуя эти идеи, Песталоцци создал образцовое воспитательное «учреждение для бедных» в Нейгофе, в котором воспитывались сироты и беспризорные дети. Его приют должен был быть автономным и самоокупаемым, то есть содержаться на средства, заработанные самими воспитанниками, которые были заняты на полеводческих работах или мануфактурном производстве.

Прогрессивные идеи И. Г. Песталоцци были перенесены на российскую почву его ближайшим учеником *Й. фон Муральтом* (1780–1850) и поддержаны его последователями — видными отечественными педагогами и методистами *Е. О. Гугелем* (1804–1842) и *П. С. Гурьевым* (1807–1884). Передовые модели воспитания детей-сирот апробировались в организованной ими (при содействии профессора А. Г. Ободовского) экспериментальной Школе для малолетних детей при Гатчинском воспитательном доме, а позднее в земских школах Тёсовской волости

Новгородской губернии, попечителем которых состоял П. С. Гурьев.

Смысл воспитания Е. О. Гугель и П. С. Гурьев видели в совершенствовании физических и умственных способностей ребенка посредством правильно организованного воспитания. Необходимо так воздействовать на «нравственное воспитание учащихся, чтобы они не только хотели во всех отношениях жизни благоразумно размышлять, говорить и действовать, но и сделались способными размышлять и действовать во всех отношениях жизни истинно благоразумно» [7, с. III]. При этом по замыслу педагогов нужно было придать всем преподаваемым учебным предметам воспитывающий и развивающий характер. Гугель и Гурьев пытались бороться с сословными ограничениями в деле комплектования приютских учреждений, что было **первым шагом на пути становления демократической системы общественного воспитания**. То есть практической реализации той идеологии, которая была унаследована от эпохи Просвещения и немецкой классической педагогики.

Рассматривая вопросы трансформации воспитательных идей и институций, отметим подъем общественно-педагогического движения на рубеже XIX–XX вв. [11]. Проблемы развития личности, воспитания в коллективе, демократизации школы, интерес к трудовому обучению стали восприниматься как актуальные, первостепенные и подчас острые вопросы общественно-политического развития [12].

Социальные последствия Российской революции 1905–1907 гг. и Первой мировой войны максимально обострили психологическое состояние тогдашнего общества, усилили кризисные явления в политике и экономике, ментальные деформации в различных слоях населения [5]. Падение «старого мира» в 1917 г. открыло пути для поиска и выработки новых педагогических идей, стратегических моделей и радикальных решений, преобразующих социальную действительность [13, с. 38].

В связи с этим необходимо уделить особое внимание проблеме формирования стратегии социального воспитания на территории Советского государства в первой четверти XX в., ибо без этого трудно понять истоки педагогической деятельности, смысл воспитательных идей и характерные особенности жизненного пути А. С. Макаренко [6].

Знаковым документом эпохи, породившей педагогический феномен

Макаренко, стала «*Декларация Народного комиссариата просвещения УССР о социальном воспитании детей*» (1920). Этот стратегический документ появился благодаря руководству Наркомата просвещения УССР — народному комиссару *Г. Ф. Гринько* (1890–1938), заместителю наркома *Я. П. Ряппо (*1880–1958) и главе научно-педагогического отдела Совета Укрсоцвоса *А. И. Попову* (1891–1958). По воспоминаниям Я. П. Ряппо, в условиях разрухи, голода и последствий Гражданской войны «первым делом Народного комиссариата просвещения Украины была не школа (не до школы было тогда!), а спасение детского населения» [14, с. 351].

НКП УССР сразу же встал в оппозицию «школьному подходу». Был взят стратегический курс на:

- создание единой государственной системы воспитательных учреждений («не школа, а нечто большее»);
- полное социальное обеспечение воспитанников;
- цикличную производственно-трудовую деятельность;
- растворение обучения в воспитании;
- позитивную социализацию личности при встраивании «трудовых процессов» в структуру социального воспитания.

«Декларация» сформулировала проблему «нового воспитания», то есть не воспитания в традиционном его понимании, а именно воспитания общественного, идеологически преобразующего. Целью такого воспитания является формирование «нового человека», «человека-коммуниста», строителя справедливого общества. Отрицательно воспринимая любые попытки восстановления школы пусть и с новой идеологией, организаторы системы Укрсоцвоса утверждали, что легче «гальванизировать труп» [8, с. 309].

В отличие от школы, пребывание в которой вредно, в учреждении соцвоса воспитанник «в дружеском коммунистическом союзе с подобными себе существами растет, развивается и обучается жить жизнью человека в новом человеческом обществе» [8, с. 307–308]. Близкими по духу институциями объявлялись: трудовые и санитарно-трудовые колонии, детские сады, красные детские городки, коммуны, приюты, очаги, площадки, клубы [8, с. 308].

Через некоторое время все типы воспитательных организаций ликвидируются путем реорганизации в «Новый детский дом», наследующий весь функционал упраздненных учреждений. По замыслу

организаторов системы «нового воспитания», она должна подчинить себе всю «так называемую школьную и внешкольную работу с детьми (школа плюс клуб, студия, колония, площадка и т.д.)» [8, с. 309]. Выдвинув прогрессивный лозунг государственной охраны детства и защиты прав ребенка, НКП УССР полагал, что «охрана эта должна быть одновременно и образованием, и воспитанием, и кормлением, и одеванием» [8, с. 310].

Реализация Декларации Народного комиссариата просвещения УССР о социальном воспитании детей стало питательной средой для появления как массовых, так и эталонных учреждений воспитания, основанных на принципах стратегии социального воспитания коллективизма, трудового обучения, декриминализации и позитивной социализации, а также способствовало появлению педагогов-новаторов, таких как А. С. Макаренко.

Изучение ретроспективного опыта трансформации воспитательных систем, идей, категорий, соотношение преемственности и новаторства, рассмотрение взглядов предшествующих ученых-педагогов на проблемы воспитания представляются актуальными для инновационного развития национальной системы образования.

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

Литература

1. *Бабеф Г.* Воспитание, его революционное значение // Пригожин А. Г. Гракх Бабеф — провозвестник диктатуры трудящихся: очерк из истории социализма. М.: Издание Коммунистического университета им. Я. М. Свердлова, 1925. С. 178–180.

2. *Бабеф Г.* Пропагандистская брошюра. Ответ на письмо, подписанное М. В. // Пригожин А. Г. Гракх Бабеф — провозвестник диктатуры трудящихся: очерк из истории социализма. М.: Издание Коммунистического университета им. Я. М. Свердлова, 1925. С. 205–210.

3. *Богуславский М. В., Милованов К. Ю., Кудряшев А. В.* Стратегии реформирования и модернизации российского образования в первой трети XX в. / под ред. М. В. Богуславского. М.: ФБГНУ ИСРО РАО, 2017. 170 с.

4. *Вильман О.* Дидактика как теория образования в ее отношениях к социологии и истории образования. Т. 1. М.: Тип. Г. Лисснера и А. Гешеля, 1904. 470 с.

5. Военная история: учебник. 2-е изд., доп. и испр. М.: Изд-во Военного университета, 2003. 544 с.

6. Воспитание гражданина в педагогике А. С. Макаренко. В 2-х ч. / ред. — сост. С. С. Невская. М.: Академический проект; Альма Матер, 2006. 976 с.

7. *Гугель Е.* Предисловие // Руководство к умственным упражнениям при преподавании

отечественного языка (в трех курсах), изданное Егором Гугелем, Инспектором классов при Императорском Воспитательном Доме в Гатчине. Издание второе. СПб.: Типография К. Крайя, 1847. С. I–X.

8. Декларация Народного комиссариата просвещения УССР о социальном воспитании детей // Антология педагогической мысли Украинской ССР / сост. Н. П. Калениченко. М.: Педагогика, 1988. С. 306–310.

9. *Макаренко А. С.* Педагогическая логика // Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Т. 1. / под ред. И. А. Каирова. М.: Педагогика, 1977. С. 9–15.

10. *Милованов К. Ю.* У истоков «царства Разума»: философские и общественно-педагогические взгляды Ж.— Ж. Руссо // Проблемы современного образования. 2017. № 3. С. 23–32.

11. *Никитина Е. Е., Милованов К. Ю.* Научно-методическое и педагогическое наследие В. Я. Стоюнина: актуальность, проблематика, новизна // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 1 (35). С. 15–25.

12. *Овчинников А. В.* Культурно-исторический контекст политико-правового процесса в области образования в России // Пространство и Время. 2014. № 1. С. 153–160.

13. Преемственность и новаторство в развитии основных направлений в отечественной педагогической науке (конец XIX–XX вв.) / под ред. М. В. Богуславского. М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2012. 500 с.

14. *Ряппо Я. П.* Народное образование на Украине за десять лет революции // Антология педагогической мысли Украинской ССР / сост. Н. П. Калениченко. М.: Педагогика, 1988. С. 349–361.

15. *Уваров С. С.* О преподавании истории относительно к народному воспитанию. СПб: Типография Ф. Дрехслера, 1813. 28 с.

PRECURSORS OF ANTON S. MAKARENKO: A RETROSPECTIVE VIEW ON THE EVOLUTION OF UPBRINGING SYSTEMS

The authors of the article considered the problem of studying historically formed ideas and forms of public education. The authors defined the circle of educators-theorists, philosophers and educators, who can be characterized as the predecessors of Anton S. Makarenko. The authors also examined issues related to the retrospective study of educational systems, ideas and institutions, the dominant tendencies of the world historical and pedagogical process, strategic documents for their time in the field of education and socialization of children and youth.

Keywords: Anton S. Makarenko, history of pedagogy, history of education, pedagogical heritage, upbringing.

References

- *Babef G.* Propagandistskaya broshyura. Otvet na pis'mo, podpisannoe M. V. // Prigozhin A. G. Grakh Babef — provozvestnik diktatury trudyashchihsya: ocherk iz istorii socializma. M.: Izdanie Kommunisticheskogo universiteta im. Ya. M. Sverdlova, 1925. S. 205–210.
- *Babef G.* Vospitanie, ego revolyucionnoe znachenie // Prigozhin A. G. Grakh Babef — provozvestnik diktatury trudyashchihsya: ocherk iz istorii socializma. M.: Izdanie Kommunisticheskogo universiteta im. Ya. M. Sverdlova, 1925. S. 178–180.
- *Boguslavskij M. V., Milovanov K. Yu., Kudryashev A. V.* Strategii reformirovaniya i modernizacii rossijskogo obrazovaniya v pervoj treti XX v. / pod red. M. V. Boguslavskogo. M.: FBGNU ISRO RAO, 2017. 170 s.
- Deklaraciya Narodnogo komissariata prosveshcheniya USSR o social'nom vospitanii detej // Antologiya pedagogicheskoj mysli Ukrainskoj SSR / sost. N. P. Kalenichenko. M.: Pedagogika, 1988. S. 306–310.
- Gugel' E. Predislovie // Rukovodstvo k umstvennym uprazhneniyam pri prepodavanii otechestvennogo yazyka (v trekh kursah), izdannoe Egorom Gugelem, Inspektorom klassov pri Imperatorskom Vospitatel'nom Dome v Gatchine. Izdanie vtoroe. SPb.: Tipografiya K. Krajya, 1847. S. I–X.
- *Makarenko A. S.* Pedagogicheskaya logika // Izbrannye pedagogicheskie sochineniya. V 2-h t. T. 1. /

pod red. I. A. Kairova. M.: Pedagogika, 1977. S. 9–15.
- *Milovanov K. Yu.* U istokov «carstva Razuma»: filosofskie i obshchestvenno-pedagogicheskie vzglyady Zh. — Zh. Russo // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2017. № 3. S. 23–32.
- *Nikitina E. E., Milovanov K. Yu.* Nauchno-metodicheskoe i pedagogicheskoe nasledie V. Ya. Stoyunina: aktual'nost', problematika, novizna // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2017. T. 1, № 1 (35). S. 15–25.
- Vil'man O. Didaktika kak teoriya obrazovaniya v ee otnosheniyah k sociologii i istorii obrazovaniya. T. 1. M.: Tip. G. Lissnera i A. Geshelya, 1904. 470 s.
- *Ovchinnikov A. V.* Kul'turno-istoricheskij kontekst politiko-pravovogo processa v oblasti obrazovaniya v Rossii // Prostranstvo i Vremya. 2014. № 1. S. 153–160.
- Preemstvennost' i novatorstvo v razvitii osnovnyh napravlenij v otechestvennoj pedagogicheskoj nauke (konec XIX–HH vv.) / pod red. M. V. Boguslavskogo. M.: FGNU ITIP RAO, 2012. 500 s.
- *Ryappo Ya. P.* Narodnoe obrazovanie na Ukraine za desyat' let revolyucii // Antologiya pedagogicheskoj mysli Ukrainskoj SSR / sost. N. P. Kalenichenko. M.: Pedagogika, 1988. S. 349–361.
- *Uvarov S. S.* O prepodavanii istorii otnositel'no k narodnomu vospitaniyu. SPb: Tipografiya F. Drekhslera, 1813. 28 s.
- Voennaya istoriya: uchebnik. 2-e izd., dop. i ispr. M.: Izd-vo Voennogo universiteta, 2003. 544 s.
- Vospitanie grazhdanina v pedagogike A. S. Makarenko. V 2-h ch. / red. — sost. S. S. Nevskaya. M.: Akademicheskij proekt; Al'ma Mater, 2006. 976 s.

УДК 37.01

Эмилиано Меттини

Заведующий кафедрой гуманитарных наук международного факультета ФГБОУ ВО «Российский национальный исследовательский университет им. Н. И. Пирогова» Минздрава России, стажер Центра истории педагогики и образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», Италия
E-mail: emiliano@inbox.ru

Emiliano Mettini
Head of the Department of Humanitarian Sciences of the International Faculty of the Russian National Research University named after N.I. Pirogov, Trainee of the Centre for the History of Upbringing and Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФИЛОСОФСКИХ ВЗГЛЯДОВ А. С. МАКАРЕНКО НА ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ

В статье характеризуются такие концептуальные основы философских взглядов А. С. Макаренко, как личность и труд. Автор статьи раскрывает их суть с аксиологической и акмеологической точек зрения. В статье рассматривается система перспективных линий, разработанная А. С. Макаренко, как составляющая воспитательной системы выдающегося педагога, способствующая развитию личности в рамках ее психологического времени.

Ключевые слова: *А. С. Макаренко, личность, труд, психологическое время личности, воспитательная система, перспективные линии.*

Целью настоящей статьи является выделение концептуальных основ философских взглядов А. С. Макаренко на воспитание личности и их последовательный анализ с аксиологических и акмеологических позиций. Такой подход целесообразно использовать по двум главным причинам. С одной стороны, предложенный подход может способствовать переосмыслению важных элементов идейно-понятийного аппарата воспитательной системы Антона Семеновича Макаренко, а с другой, применение аксиологии и акмеологии

Как цитировать статью: Меттини Эмилиано, Концептуальные основы философских взглядов А. С. Макаренко на воспитание личности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т.1, №3(50). С.32–41.

к изучению теоретических трудов выдающегося воспитателя и педагога дает возможность установить эффективность или неэффективность результатов воздействия воспитательного процесса на личность.

Анализ современных исследований позволяет прийти к выводу, что аксиология и акмеология исследуют воспитание в более широкой плоскости пайдейи как воспитательного явления. Это дает возможность изучать ценностные ориентиры, действующие внутри воспитательной системы, разработанной А. С. Макаренко.

Следовательно, целесообразно обратить пристальное внимание на концептуальные основы философских взглядов А. С. Макаренко, которые представляли собой ядро его воспитательной системы, рефлексируя, как они влияли на воспитание личности. Используя работы педагогов и философов М. М. Бахтина, Н. В. Борисовой, Л. И. Гриценко, М. С. Когана, И. С. Кона, Т. Ф. Кораблевой, А. Л. Новаля, А. А. Фролова, И. Т. Фролова, Ф. Фукуямы, постараемся теоретически обосновать выделенные концептуальные основы аксиологических ориентиров и воспитательной этики А. С. Макаренко.

В данном контексте подчеркнем, что его воспитательная система соответствовала своему классическому определению, разработанному Л. И. Новиковой, которая определила как «целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания (цели, субъекты, их деятельность, общение, отношения, материальная база) и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат» [3, с. 97].

Исходя из вышеуказанного определения, мы можем предположить, что главными концептуальными основами воспитательной системы А. С. Макаренко являлись **личность и труд**. Под каждой такой основой мы постараемся обнаружить ту или иную ценность (**честность и личная ответственность**), которая, в свою очередь, определяла аксиологические ориентиры воспитательной системы А. С. Макаренко.

Личность представляет собой объект изучения таких дисциплин, как философия, психология, педагогика и социология. Общей чертой трактовок является то, что они указывают на личность как относительно устойчивую целостную систему интеллектуальных, морально-волевых и социально-культурных качеств человека, устойчивый комплекс качеств, свойств, приобретенных под воздействием культу-

ры, общества в конкретных социальных группах, к которым человек принадлежит.

Следовательно, личность представляет собой систему, взаимодействующую с другими личностями и одновременно подвергающуюся влиянию общества и групп над ней. На наш взгляд, такое определение применимо к воспитательной системе и методике (пере)воспитания А. С. Макаренко, поскольку они были направлены на создание благоприятных условий для личности беспризорника, который должен был «выйти» из той среды, в которой он жил до поступления в колонии им. Горького. Таким образом, **изначально А. С. Макаренко работал с личностью, создавая ее новую систему социальных отношений с другими.**

В своей статье, посвященной педагогике А. С. Макаренко, Е. В. Дегтярев отметил, что «основной *философско-материалистической* идеей, лежащей в фундаменте его педагогики, была мысль о воспитании посредством реорганизации общественного бытия, через создание «воспитывающей среды» [7, с. 358]. Кроме того, такая идея подчеркивает диалектичный характер коллектива А. С. Макаренко, поскольку он возникает «под действием определенных целей и средств и сам порождает цели и средства своего существования» [7, с. 360].

Это способствовало развитию личности отдельного воспитанника и одновременно всего коллектива. А. С. Макаренко считал, что «общественное бытие может определить общественное мнение, и, следовательно, воспитание сознания членов общества должно осуществляться опосредованно, через организацию соответствующего бытия» [7, с. 360], потому что «воспитывает не сам воспитатель, а среда» [8, с. 47].

А. С. Макаренко так же, как Л. С. Выготский, понимал, что воспитание возможно только тогда, когда личность приобретает смысловые и знаковые парадигмы, которые позволяют личности общаться, и прежде всего, понимать ту среду, где она живет. Это позволяет постичь подлинную суть коллектива А. С. Макаренко, в частности первичного коллектива. Данная составляющая воспитательной системы А. С. Макаренко отличалась следующими чертами: сходство характеров, разнообразие интересов, страстей, знаний, желаний воспитанников.

Создавалась среда, внутри которой личность могла чувствовать себя в безопасности в связи с тем, что все члены общего и первично-

го коллективов имели возможность развиваться и расти вместе с другими. Венгерский макаренковед И. Патаки подчеркивал, что «больше всего интересовали Макаренко суверенитет социального индивидуума, его индивидуальность, его зрелость, его богатство, свобода его личности и желательное развитие его поведения» [12, с. 16]. Это позволяет предположить, что на аксиологическом уровне концептуальная основа понятия «личность» должна предполагать ее автономность. В. И. Андреев под «автономностью личности» справедливо понимал ее самостоятельную деятельность, которой соответствуют несколько способностей, свойственных человеку как субъекту самостоятельности деятельности [14, с. 91]. На наш взгляд, среди них самыми значительными являются: мотивационно-творческая активность и направленность личности; интеллектуально-эвристические способности; самоуправление личности; коммуникативные способности.

Итак, автономность является как социально-психологическим свойством человека, так и его стремлением к самоопределению как личности. Следовательно, автономность предполагает, если даже не требует, сознательно волевую, ответственную позицию человека по отношению к себе и другим в качестве гарантии (гармоничного) развития. Ее концептуальной основой выступает такая ценность, как внутренняя свобода личности, откуда вытекают другие важные ценности, играющие значимую роль в воспитательной системе А. С. Макаренко, в том числе честность.

Честность — моральное качество, отражающее одно из важнейших требований нравственности. Честность включает правдивость, принципиальность, верность принятым обязанностям, субъективную убежденность в правоте проводимого дела, искренность перед другими и перед самим собой в отношении тех мотивов, которыми человек руководствуется, признание и соблюдение прав других людей на то, что им законно принадлежит. Противоположностью честности являются обман, ложь, воровство, лицемерие, вероломство.

Требование честности обусловлено необходимостью совместной деятельности людей в процессе социальной практики, взаимной координации их действий и потребностями повседневного общежития [13, с. 383]. Следовательно, можно считать, что честность — это верность; честность как деловое и практическое качество — это открытость мыслей, чувств, намерений человека для других людей. Наконец, чест-

ность — это справедливость и правдивость перед самим собой, адекватное самопонимание. Таким образом, ценность приобретает диалектический характер, становится «осмысленной», то есть «наделенной смыслом» [5, с. 52]. Ценность относится к сфере «бытия» (субъективная — индивидуальная сфера), поэтому мы согласны с И. Т. Фроловым, который обозначил ценности как «специфические социальные определения объектов окружающего мира» [16, с. 646].

После того, как у человека личности сформированы необходимые для жизни знания, умения, навыки и система нравственных ориентиров, начинается процесс самореализации, что в воспитательной системе А. С. Макаренко имеет отношение ко второй концептуальной основе, которую мы выделили: труд.

В воспитательной системе А. С. Макаренко **труд являлся мощным воспитательным фактором, позволяющим производить материальные и нематериальные ценности**, а не средством для выживания и существования в колонии им. М. Горького. А. С. Макаренко отмечал, что труд является не только экономической категорией, но и категорией нравственной, поскольку по своему содержанию труд регулирует взаимоотношения людей и, наконец, на нем держится стабильность общества, объединенного социальным договором. Л. И. Гриценко указывает по этому поводу: «включение труда в систему межличностных и деловых отношений коллектива, разнообразных по содержанию (помощь, противостояние, гармонизирование, понимание, сочувствие, диалог) являлось основой результативности учреждений Макаренко» [4, с. 212].

Для этого было необходимо заменить старую трудовую логику новой, поступать так, чтобы в труде все были счастливы. Еще в 1922 г. А. С. Макаренко подчеркивал, что «основанием русской школы должен сделаться не труд — работа, а труд — забота» [9, т. 1, с. 11]. По мнению Т. Ф. Кораблевой, на воспитательном уровне у Антона Семеновича труд превращается в работу — заботу, служащую логической базой поведения личности в коллективе» [6, с. 21].

Труд — забота, по Макаренко, предполагал новую систему взаимоотношений между членами коллектива и новую систему отношений личности к самой себе. Такой подход к труду способствовал тому, что воспитанники ощущали себя хозяевами, что обеспечивало формирование и развитие у них таких качеств, как самостоятельность, от-

ветственность, инициативность, умение принимать решения. Через трудовую деятельность человек может «удовлетворить свой эгоизм», подчеркивал Антон Семенович, потому что «в каждом нашем поступке должна быть мысль о всеобщем коллективе, о всеобщей победе, о всеобщей удаче» [10, с. 440].

Данная концептуальная основа предполагала такую ценность, как ответственность. Среди различных вариантов этого понятия мы выбрали понятие *личной ответственности*, более подходящее в данном контексте.

Под «личной ответственностью» подразумевается следование индивидуальным установкам, реализация планов и устремлений. В данном случае личность сама определяет, за что она будет отвечать, в чем именно заключается ее задача. Личная ответственность может выражаться также в том, что человек берет на себя определенную роль в социуме и ставит перед собой цель, которую собирается достичь в установленные сроки. В таком случае он несет личную ответственность за действия по улучшению конкретной ситуации. Человек дает слово и остается верным ему. В противном случае он может лишиться положительной репутации.

На наш взгляд, данное определение ответственности можно применить к коллективу А. С. Макаренко по двум объективным признакам:

а) личная ответственность подчеркивает активную роль, которую воспитанник должен играть в коллективе;

б) только чувствуя свою ответственность, воспитанник может стать более взрослым и дисциплинированным.

В воспитательной системе А. С. Макаренко ответственность не предполагала пассивное послушание или подчинение личности коллективу, а предусматривала взаимодействие и участие в трудовом процессе. Воспитанник может развивать свои личные способности, свою личность в силу того, что он находится в процессе постоянного диалога с другими, что способствует процессу понимания другого, о чем писал М. М. Бахтин [1, с. 371].

Из ответственности вытекали и другие важные личные качества — такие как *дисциплина, точность*, которые мы можем рассмотреть с позиций аксиологии. По мнению Н. В. Борисовой, аксиологическая позиция проявляется через такие характеристики, как целенаправленность в действиях, способность к рефлексии, конструктивное взаимо-

действие с окружающим социумом, креативность в деятельности, автономность поведения [2].

Такая ценность, как ответственность, способствует функции *самоутверждения* в акмеологической плоскости, поскольку самоутверждение рассматривается как осознание себя и отношение к себе через предъявление своего конкретного «Я».

Исходя из вышеизложенного, можно прийти к выводу, что **воспитательная система А. С. Макаренко была личностно-ориентированной** в силу того, что в коллективе, и особенно в первичном коллективе, происходил диалектический процесс взаимообогащения воспитанников. Это способствовало не только их (пере)воспитанию, но и приобретению новых социальных и личных качеств, способностей, умений и навыков.

Следует обратить пристальное внимание на данную составляющую воспитательной системы А. С. Макаренко в связи с тем, что развитие и приобретение личных качеств, умений и навыков происходило в четко определенных пространственно-временных рамках и внутри них создавались условия для создания тех или иных перспективных линий развития личности. Следовательно, можно утверждать, что система перспективных линий, разработанная А. С. Макаренко для своей воспитательной системы, являлась самым продуктивным средством в целях (пере)воспитания беспризорных детей.

Данная система выступает как диссипативная структура, существующая благодаря постоянному обмену с окружающей средой энергией и информацией. Целью любой диссипативной структуры является достижение максимально возможного устойчивого состояния в контексте условий среды, в которых она находится.

Такое определение можно применить к системе перспективных линий А. С. Макаренко, поскольку данная система выполняла регулятивные функции, согласно которым данному уровню развития личности воспитанника должна соответствовать та или иная перспектива. Следовательно, в системе перспективных линий имелись как аксиологические, так и акмеологические составляющие, которые представим в Таблице 1.

А. Л. Носаль отмечала, что А. С. Макаренко «был убежден в том, что главная роль в выборе будущей перспективы принадлежит эмоциям, испытываемым личностью по отношению к тому или иному сценарию

своего психологического будущего» [11, с. 54]. Следовательно, «удаленность во времени желаемого события увеличивает напряженность ожидания и сужает сознание в направлении реализации желаемого события» [11, с. 55]. В связи с этим воспитанники начинали «идентифицироваться со своим новым образом «Я», и, в свою очередь, данный процесс идентификации корректировал их поведение, причем и на личном, и на социально-общественном уровне» [11, с. 56].

Таблица 1

	Близкая перспектива	**Средняя перспектива**	**Дальняя перспектива**
Личность педагога	Радость завтрашнего дня, успех в малом	Большие успехи, самоутверждение, квалификация	Политическая идентификация, самореализация в соответствии с обществом
Индивидуальность ребенка, подростка	Ежедневная радость, самообслуживание, жизненная помощь, конкретная постановка задач	Изменение поведения, изменение сознания, успешное развитие	Участник преобразования окружающего мира
Коллектив группы/класса	Радостные будни, групповые правила, групповая программа, конкретные цели	Групповое сознание, проекты, способность к рефлексии	Соотнесение группы с идеальной моделью
Коллектив общества	Вскрыть социальные связи, разбудить интерес к политике	Мир, справедливость, защита окружающей среды, солидарность, гражданское мужество	Совершенный мир, идеальный коммунизм, подлинный гуманизм, воплощенное христианство, конкретизация мечты

Таким образом, в психике воспитанника А. С. Макаренко формировались правильные мотивы поведения; происходило постоянное «отталкивание» старых, криминогенных установок. Это способствовало образованию у воспитанников таких положительных чувств и эмоций, как заботливость, ответственность, способность ориентировки. Через воспитание в коллективе А. С. Макаренко старался приобщить их к культурным ценностям и обществу, чтобы исправить имеющиеся отклонения от социальных норм. Добиваясь «единства жизни и педа-

гогики», чтобы педагогические действия были «не отличны от жизни», А. С. Макаренко устранял главный недостаток в логике педагогической целесообразности. Он «решительно устранял в воспитании элементы искусственности и насильственности, соединяя позицию ребенка как объекта воспитания с его позицией как активного и ответственного субъекта своей жизнедеятельности» [15, с. 18].

В условиях современного социума следует использовать идеи Антона Семеновича Макаренко для создания новой воспитательно-образовательной парадигмы, которая может реализовать подходы к решению проблем социальной дезадаптации, переживаемой обществом. Благодаря творческому использованию воспитательной системы А. С. Макаренко сможет появиться возможность предотвратить так называемый «конец истории», который известные философы [17] пророчески прогнозировали на рубеже XX и XXI веков, и программировать новые перспективы развития ценностно ориентированной личности.

Литература

1. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. 2-е изд. М.: Искусство, 1986. 445 с.
2. *Борисова Н. В.* Педагогические условия развития функции самореализации личности старшеклассников в учебно-деловой игре: дис. … канд. пед. наук. Волгоград, 2001. 187 с.
3. Воспитательная система школы. Проблемы управления. Очерки прагматической теории / ред. В. А. Караковский. М.: Сентябрь, 1997. 112 с.
4. *Гриценко Л. И.* А. С. Макаренко: воспитание трудного детства. Волгоград: Изд-во Волгоградского института повышения квалификации, 2003. 212 с.
5. *Коган М. С.* Философская теория ценности [Текст] / М. С. Коган.— СПб, 1997.— 205 с.
6. *Кораблева Т. Ф.* Философско-этические аспекты теории коллектива А. С. Макаренко. Автореф. … канд. филос. наук. М., 2001. 24 с.
7. *Дегтярев Е. В.* Диалектическая модель как социально-мировоззренческая основа социальной модели философии воспитания: система А. С. Макаренко в контексте кризисных явлений в педагогике // Философия освіти. 2013. № 2 (13). С. 356–369.
8. *Макаренко А. С.* О воспитании. М: Издательство политической литературы, 1988. 256 с.
9. *Макаренко А. С.* Методика организации воспитательного процесса. Общее собрание сочинений в 8-х тт. М.: Просвещение, 1981. Т. 1. 576 с.
10. *Макаренко А. С.* О коммунистическом воспитании и поведении // А. С. Макаренко. Публичные выступления (1936–1939). Аутентичные издания / под ред. Г. Хиллига. Елец: Изд –во Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина, 2012. 502 с.
11. *Носаль А. Л.* Психологический анализ воспитательной системы А. С. Макаренко // Развитие личности. 1999. № 1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://rl-online.ru/articles/rl01_99/503.html (дата обращения: 25.05.2018).
12. *Патаки И.* Самоутверждение или конформизм? К вопросу идейно- политического становления Антона Семеновича Макаренко // Опускула Макаренкиана. 1987. № 6. Марбург (Германия). 35 с.
13. Словарь по этике / под ред. И. С. Кона. М.: Политиздат, 1981. 383 с.
14. *Сырцова Е. Л.* Развитие автономности личности в образовании: проблемы и перспективы // Фундаментальные исследования. 2007. № 3. С. 90–93.

15. *Фролов А. А.* Пространство и время в воспитании и педагогике — фундаментальная проблема наследия А. С. Макаренко: машинопись материалов для статьи в журнале «Народное образование». Нижний Новгород, 2002. 29 с.

16. *Фролов И. Т.* Ценность // Новый философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. М.: Республика, 2001. 720 с.

17. *Фукуяма Ф.* Конец истории и последний человек. М: Ермак, 2004. 592 с.

CONCEPTUAL BASES OF ANTON S. MAKARENKO'S PHILOSOPHICAL VIEWS ON UPBRINGING OF PERSONALITY

The author of the paper presents such conceptual frameworks of Anton S. Makarenko's outlook as personality and work. The author of the article suggests the examination of these topics in order to give an overview from axiological and acmeological standpoints. The author also reviews the system of perspective lines, created by Anton S. Makarenko as a basic element of outstanding pedagogue's system, able to develop personality in the frameworks of psychological time of personality.

Keywords: personality, psychological time of personality, educational system, perspective lines.

References

- *Bakhtin M. M.* Estetika slovesnogo tvorchestva. 2-e izd. M.: Iskusstvo, 1986. 445 s.
- *Borisova N. V.* Pedagogicheskie uslovija razvitija funkcii samorealizacii lichnosti starsheklassnikov v uchenbno-delovoj igre: dis…kand. ped. nauk. Volgograd, 2001. 187 s.
- *Degtjarev E. V.* Dialekticheskaja model' kak social'no-mirovozzrencheskaja osnova so-cial'noj modeli filosofii vospitanija: sistema A. S. Makarenko v kontekste krizisnyh javlenij v pedagogike// Filosofija osviti. 2013. № 2 (13). S. 356–369.
- *Frolov A. A.* Prostranstvo i vremja v vospitanii i pedagogike — fundamental'naja problema nasledija A. S. Makarenko. Mashinopis' materialov dlja stat'i v zhurnale «Na-rodnoe obrazovanie». Nizhnij Novgorod, 2002. 29 s.
- *Frolov I. T.* Cennost' // Novyj filosofskij slovar'/ pod redakciej I. T. Frolova. M.: Respublika, 2001. 720 s.
- *Fukujama F.* Konec istorii i poslednij chelovek. M: Ermak, 2004. 592 s.
- *Gricenko L. I.* A. S. Makarenko: vospitanie trudnogo detstva. Volgograd: Izd-vo Volgogradskogo instituta povyshenija kvalifikacii, 2003. 212 s.
- *Kogan M. S.* Filosofskaja teorija cennosti. — SPb.: Petropolis, 1997. 205 s.
- *Korableva T. F.* Filosofski-jeticheskie aspekty teorii kollektiva A. S. Makaren-ko. Avtoref. …kand. filos. nauk. M., 2001. 24 s.
- *Makarenko A. S.* Metodika organizacii vospitatel'nogo processa. T.1.M.: Pro-sveshhenie, 1981. 576 s.
- *Makarenko A. S.* O kommunisticheskom vospitanii i povedenii // A. S. Makarenko publichnye vystuplenija (1936–1939). Autentichnye izdanija./ Pod redakciej G. Hilliga. Elec: Izd –vo Eleckij gosudarstvennyj universitet im. I. A. Bunina, 2012. 502 s.
- *Makarenko A. S.* O vospitanii. M: Izdatel'stvo politicheskoj literatury, 1988. 256 s.
- Nosal' A. L. Psihologicheskij analiz vospitatel'noj sistemy A. S. Makarenko // Razvitie lichnosti».— № 1.— 1999.— Rezhim dostupa: http://rl-online.ru/articles/rl01_99/503.html
- *Pataki I.* Samoutverzhdenie ili konformizm? K voprosu idejno- politicheskogo stanovlenija Antona Semenovicha Makarenko// Opuskola Makarenkiana. 1987. № 6. Mar-burg. 35 s.
- Slovar' po jetike/Pod red. I. S. Kona. M.: Politizdat,1981. 383 s.
- *Syrcova E. L.* Razvitie avtonomnosti lichnosti v obrazovanii: problemy i per-spektivy // Fundamental'nye issledovanija. 2007. № 3 S. 90–93.
- Vospitatel'naja sistema shkoly. Problemy upravlenija. Ocherki pragmaticheskoj teorii/ red. V. A. Karakovskij. M.: Sentjabr', 1997. 112 s.

УДК 37.012.2

С. В. Куликова

Доктор педагогических наук, профессор, почетный профессор РАО, ректор Волгоградской государственной академии последипломного образования, ученый секретарь Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки отделения философии образования и теоретической педагогики РАО,г. Волгоград
E-mail: skul-ns-rao@yandex.ru

Svetlana V. Kulikova
Dr.Sc. (Education), Professor, Honorary Professor of the Russian Academy of Education, Rector of the Volgograd State Academy of Postgraduate Education, Scientific Secretary of the Scientific Council on Problems of History of Education and Pedagogical Sciences of the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПТЫ ПЕДАГОГИКИ А. С. МАКАРЕНКО КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ОРИЕНТИР РАЗВИТИЯ ВОСПИТАНИЯ

В статье анализируются ценности, которые положены в основу государственной политики, ориентированной на воспитание российской гражданской идентичности. Актуализируя такие аксиологические категории, как «труд», «патриотизм», «гражданственность», «коллективизм», автор базируется на педагогическом наследии А. С. Макаренко, в котором содержатся ответы на вопросы, возникающие в процессе воспитания человека.

Ключевые слова: *стратегия, аксиологический подход, А. С. Макаренко, трудовое воспитание, патриотизм, гражданственность, коллектив.*

2018 год — год 130-летия со дня рождения Антона Семеновича Макаренко. К сожалению, наследие признанного во всем мире классика педагогики еще не получило должного осмысления и незаслуженно мало применяется в современной воспитательной практике. Отношение к самому А. С. Макаренко на протяжении времени менялось кардинально: от апологетики его методов воспитания до попыток разоблачения как «сталиниста» и обвинений в жестоком обращении с воспитанниками.

Как цитировать статью: Куликова С. В., Аксиологические концепты педагогики А. С. Макаренко как стратегический ориентир развития воспитания // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т.1, №3(50). С.42–49.

Вместе с тем за рубежом ученые, исследующие различные аспекты педагогической системы А. С. Макаренко, подчеркивают, что он **создал инновационную модель воспитательного учреждения.** Немецкий макаренковед Э. Хаймпель отмечал, что «коммуна им. Дзержинского с ее самостоятельной ответственностью коммунаров, с ее действительно демократическим самоуправлением была уже далека от сталинской иерархии» [Цит. по: 2, с. 51].

Размышляя об этом великом педагоге как о представителе классического педагогического наследия не только России, но и всего мира, подчеркнем, что осмысление педагогической системы А. С. Макаренко только началось. Его идеи и, говоря современным языком, технологии настолько опередили время, что только сейчас, после длительного перерыва они становятся не предметом лишь историко-педагогических исследований, а «методической копилкой» для учителя и воспитателя. Педагогическая система А. С. Макаренко не только может, но и должна стать объектом историко-педагогической экспертизы.

А. С. Макаренко в новых социально-экономических и идеологических условиях создавал человека, способного стать представителем коммунистической формации. В голодной и бедной Советской России, противостоящей тогда всему миру, им был осуществлен уникальный опыт реализации оптимистичной педагогики, ориентированной не на воспитание «борца, полного инициативы» [7], а утверждавшей веру в человека, ценность личности.

Неудивительно, что, формулируя цель воспитания, А. С. Макаренко подчеркивал: «Я под целью воспитания понимаю программу человеческой личности, программу человеческого характера, причем в понятие характера я вкладываю все содержание личности, т.е. и характер внешних проявлений и внутренней убежденности, и политическое воспитание, и знания — решительно всю картину человеческой личности…» [6, с. 129]. Эта картина предполагала реальные качества личности, необходимые в тех социокультурных условиях человеку для «постоянного движения к большим, ясным, желанным целям [6, с. 320].

Очевидно, что **аксиологическая доминанта педагогической системы А. С. Макаренко сконцентрирована в новом образе человека, которого не перевоспитывают, а созидают как полноценного и активного члена общества.** Критикуя педагогическую реальность, он отмечал: «Мы фактически ученика не воспитываем… Мы ожидаем,

пока ученик совершит тот или иной проступок, и тогда начинаем его „воспитывать“» [6, с. 320]. Почему слово «воспитывать» в кавычках? Этим педагог показывал, что в работе с оступившимся, провинившимся подростком уже включается процесс перевоспитания. Наиболее комфортной средой для истинного воспитания у А. С. Макаренко стал детско-взрослый коллектив, способный защитить каждую личность и создать условия для ее развития через «широко организованные регулярные упражнения в волевых напряжениях» [6, с. 320].

Многие макаренковеды объясняют причину продуктивности педагогической системы А. С. Макаренко авторским подходом к коллективу. Свое видение коллектива он выразил достаточно емко и ясно: «это свободная группа трудящихся, объединенных одной единой целью, единым действием, организованная, снабженная органами управления, дисциплины и ответственности» [5, с. 525].

Однако мы убеждены, что *классик педагогики исходил не из доминирования воспитательного процесса, а из приоритета личности.* Иными словами, А. С. Макаренко больше заботился не о том, как выстроить коллектив, чтобы затем поместить в него ребенка и воспитывать. Он **воспитывал в своих подопечных чувство коллективизма как эмоциональную потребность в ощущении единения и общности, всеобщей ответственности за всех и каждого в отдельности, переживания за общее дело.**

Судьба воспитательной педагогики А. С. Макаренко в современной России складывалась достаточно сложно. Это было обусловлено тем, что начиная с 1990-х годов и вплоть до 2009 года воспитание как основная функция школы утратила свою значимость в силу развивавшихся социально-политических процессов, в результате которых прежние ценности перестали быть актуальными, а новые еще только формулировались.

Вместе с воспитанием такие аксиологические категории, как труд, патриотизм, гражданственность, коллективизм наряду с честью, совестью, долгом, были нивелированы и деформированы, поскольку не соответствовали набиравшему обороты обществу массового потребления. Одновременно с ценностной составляющей ушли и эффективные в советскую эпоху коллективные формы воспитания, уступив место индивидуализации. На основного создателя коллективисткой методики А. С. Макаренко обрушились критика и обвинения, основанные на

упрощенном понимании его педагогической системы, противопоставлении устремлений индивидуума ценностям социума.

В 2000 году в тексте документа «*О национальной доктрине образования в Российской Федерации*» была предпринята попытка определить главные направления развития образования как высшей ценности гражданина [8]. К сожалению, в этом государственном документе не были прописаны стратегические направления развития воспитания как социокультурного феномена и основного механизма передачи социально значимого опыта от старших поколений к младшим, а аксиологический аспект прозвучал лишь применительно к образованию.

В настоящее время в России доминирует всеобщий интерес к вопросам воспитательной деятельности, более того, в *Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года* государством сформулирован единый идеологический посыл педагогической и родительской общественности, социальным институтам и образовательным организациям: «развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины» [10, с. 2].

Пристальное внимание государства и социума к концептуальным и практическим аспектам воспитания характеризуется усиленным интересом к традиционным российским ценностям. Для решения задач созидания и защиты Родины данные ценности «подтягивают» категории аксиологического порядка, которые всегда были востребованы как основа воспитания россиянина: патриотизм, гражданственность, семья, труд, природа, человечество [10].

В *Стратегии национальной безопасности РФ* [9] также был определен приоритетный статус духовных ценностей над материальными. Во главу угла была поставлена жизнь человека, его права и свобода. Актуализированы такие аксиологические константы, как семья и труд, служение Отечеству. Этим документом были возвращены передовые позиции таким категориям, как мораль, нравственность, гуманизм, милосердие, справедливость, взаимопомощь и коллективизм. Отдельно отмечена важность сохранения исторического единства народов России и преемственность истории нашей страны. Рельефно представлены непреходящие ценности, которые имеют не только на-

циональные российские истоки, но и отражают историю развития человечества.

Оба стратегических документа, принятые в течение 2015 года,— не единственные и далеко не первые, посвященные воспитанию российской молодежи, в которых в качестве методологической основы определен аксиологический подход.

В *Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России* определены базовые национальные ценности: «патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, человечество» [3, с. 4].

Почему же Концепция, как и Национальная доктрина, вызвав значительный интерес у педагогической общественности, не стали руководством к действию для работников образовательных организаций? На наш взгляд, во-первых, общество еще не было готово к возвращению тех ценностей, от которых еще совсем недавно отреклось. Во-вторых, государству после долгих лет борьбы с социально-экономическими проблемами и кризисами необходимо было собраться с силами, чтобы, повернувшись лицом к человеку, признать его главной ценностью и ресурсом будущего. В-третьих, для обращения к традициям и эффективному педагогическому опыту прошлого в условиях современного образования необходима историко-педагогическая экспертиза. По этому поводу М. В. Богуславский пишет: «насущной задачей является актуализация педагогического наследия через соотнесение его с современными инновационными образовательными феноменами» [1, с. 45].

Очевидно, что для возвращения таких важных аксиологических категорий, как гражданственность, коллективизм, патриотизм, труд, необходима, как отмечает М. В. Богуславский, «историко-педагогическая экспертиза, поскольку она включает выявление базовых ценностей конкретной педагогической или образовательной системы, концепции, теории» [1, с. 47].

Поддерживая современные волонтерские (добровольческие) молодежные объединения, государство пытается вернуть такую традиционную для россиян ценность, как общинность, пока все же стесняясь произносить термин «коллективизм», который также был низвергнут как оплот коммунистической идеологии.

Но как подвигнуть современную молодежь на добровольческую работу, подразумевающую свободную, но целенаправленную и организованную, социально значимую, но благотворительную деятельность без использования историко-педагогического потенциала? Во время визита в одну из немецких колоний-поселений для несовершеннолетних представитель российской делегации педагогов, восхитившись уровнем культуры и порядка, задал вопрос работникам учреждения: «Какими методами воспитания вы пользовались, чтобы достичь таких результатов?» В ответ наши соотечественники услышали: «Так у вас все есть. Это же ваш Макаренко».

Действительно, у нас есть действенное классическое педагогическое наследие. Коммуна А. С. Макаренко как макропроект базировалась на четырех проектах: дело, ядро коллектива, самоуправление, формат. Все эти составляющие могут стать рамкой для любой молодежной социально значимой акции. На этот проверенный временем каркас сегодня можно нарастить все добровольческие дела, движения, акции. Тогда в результате мы получим не безразличных, действующих «для галочки» людей, а молодежь с активной гражданской позицией и патриотическими чувствами.

Мы осознаем важность формирования у молодежи активной гражданской позиции, проявляющейся через приятие человеком общественных ценностей, согласно которым он осознанно совершает реальные поступки, позволяющие реализовать себя как в личностном, так и в общественном плане. Именно поэтому в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года сделан акцент на «ориентацию обучающихся на осознанную выработку собственной позиции по отношению к политическим процессам, происходящим в мире, осмысление истории, духовных ценностей и достижений нашей страны» [10, с. 5].

В современных условиях у растущего гражданина с детских лет необходимо формировать любовь к своему дому, малой родине и России, общенациональную и этническую идентичность, уважение к культуре и традициям людей, живущих рядом. В этой связи напомним слова А. С. Макаренко, который подчеркивал: «патриотизм проявляется не только в героических поступках; от настоящего патриота требуется не только „героическая вспышка“, но и длительная, мучительная, нажимная работа, часто даже очень тяжелая, неинтересная, грязная» [5, с. 407–419].

Эти слова очень хорошо иллюстрируют напряженный, мучительный и самоотверженный труд воинов и жителей Москвы, Ленинграда, Сталинграда и других городов-героев, которые под вражеским огнем и бомбовыми ударами, в распутицу и жестокие морозы отстояли свои города. В Сталинграде на протяжении двухсот дней и ночей рядом со взрослыми находились и дети, маленькие защитники, которые ходили в разведку, тушили зажигательные снаряды, помогали на строительстве укрепительных сооружений и своим присутствием в разрушенном городе воодушевляли бойцов. Дети были готовы к тяжелой работе, потому что их так воспитывали взрослые своим примером, всем образом жизни, как рекомендовал в «Книге для родителей» А. С. Макаренко.

Подростки и молодежь освобожденного Сталинграда уже весной 1943 года вышли на восстановление своего родного города. Они разбирали завалы, расчищали площади и дороги, помогали отстраивать дома, больницы и школы. С таким же энтузиазмом принялись и за учебу, которая, как и для воспитанников А. С. Макаренко, являлась главным трудом [4].

Тема труда важным смыслообразующим сюжетом вплетена в педагогическое наследие А. С. Макаренко. В работах великого педагога содержится ряд таких направлений: труд и образовательный процесс, воспитание трудом, производственная педагогика. Но выделим еще один важный аспект труда и трудового воспитания, на который постоянно обращает внимание А. С. Макаренко. Это *социальная и идеологическая окраска трудовой деятельности как фактора воспитания молодежи.* Трудовое воспитание, по убеждению А. С. Макаренко, может стать «нейтральным процессом» для ребенка, «если одновременно с этим вы не будете его воспитывать политически и нравственно, если он не будет участвовать в общественной и политической жизни» [5, с. 116].

Воспитать в ребенке нравственность и ответственность за свои поступки, сформировать у него активную жизненную позицию очень сложно в условиях развития общества потребления и влияния массовой культуры.

Мы отчетливо понимаем, что воспитывающий результат труда, патриотическое и гражданское воспитание могут быть достигнуты только при включении молодежи в реальные дела, значимые для социума, своего родного города, страны. Поэтому по нарастающей происходит возвращение к понятию социально значимой коллективной деятель-

ности, к осознанию школьниками и студентами значимости безвозмездного и общественно-полезного труда на благо своей Родины, на основе использования таких инновационных форм, как волонтерское движение, флэш-моб, социальные проекты и акции. Вместе с тем старшее поколение педагогов понимает, что эти формы — всего лишь модернизированные средства, сложившиеся в советской системе образования СССР во многом под влиянием педагогических идей и практики А. С. Макаренко, наполненных аксиологическим смыслом.

Литература

1. *Богуславский М. В.* Историко-педагогическая экспертиза инноваций в образовании: научные основы: монография. М.: ИСРО РАО, 2015.— 118 с.
2. *Гриценко Л. И.* Педагогика А. С. Макаренко: воспитание, устремленное в будущее // Витоки педагогічної майстерності. 2014. Випуск 14. 336 с.
3. *Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А.* Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. М.: Просвещение, 2009.— 24 с.
4. *Косова Е.* Дети Сталинграда ходили в разведку, ели глину и тушили «зажигалки»// РИА Новости: сетевой издание: [сайт]. Режим доступа: https://ria.ru/ocherki/20111107/482966155 (дата обращения: 12 мая 2018 г.).
5. *Макаренко А. С.* Доклад в педагогическом училище // Сочинения в 7-ми т. Т. 5. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1950–1952.— 533 с.
6. *Макаренко А. С.* Проблемы школьного советского воспитания// Педагогические сочинения: В 8-ми т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984.— 809 с.
7. *Макаренко А. С.* Воля, мужество, целеустремленность// Педагогические сочинения: В 8-ми т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984.— 809 с.
8. О национальной доктрине образования в Российской Федерации: Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751, г. Москва// ГАРАНТ. РУ: информационно-правовой портал: [сайт]. Режим доступа: http://base.garant.ru/182563/ (дата обращения: 11 мая 2018 г.)
9. О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации: Указ Президента РФ от 31.12.2015 № 683, г. Москва // Официальные сетевые ресурсы Президента России: [сайт]. Режим доступа: http://www.kremlin.ru/acts/bank/40391 (дата обращения: 12 мая 2018 г.).
10. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р, г. Москва // ГАРАНТ. РУ: информационно-правовой портал: [сайт]. Режим доступа: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/ (дата обращения: 15 мая 2018 г.).

AXIOLOGICAL CONCEPTS OF ANTON S. MAKARENKO'S PEDAGOGY AS A STRATEGIC LANDMARK OF UPBRINGING DEVELOPMENT

The author addresses to values which are the basis of the state policy focused on education of the Russian civil identity. Actualizing such categories as "work", "patriotism", "citizenship", "collectivism" the author sends the reader to the pedagogical heritage of Anton S. Makarenko, which contains answers to questions arising in the process of educating a person.

Keywords: strategy, axiological approach, Anton S. Makarenko, labour upbringing, patriotism, citizenship, collective.

References

- About Strategy of national security of the Russian Federation: the Decree of the President of the Russian Federation of 31.12.2015 No. 683, Moscow // Official network resources of the President of Russia: [site]. Mode of access: http://www.kremlin.ru/acts/bank/40391 (date accessed: 12 may 2018).
- About the national doctrine of education in the Russian Federation: The decree of the Government of the Russian Federation of October 4, 2000 No. 751, Moscow// GUARANTOR. RU: information and legal portal: [site]. Mode of access: http://base.garant.ru/182563/ (date of access: 11 may 2018).
- *Boguslavsky M. V.* Historical and pedagogical expertise of innovations in education: scientific basis: monograph. M.: RAO, ISRO, 2015. - 118 p.
- *Danyluk A. Y., Kondakov A. M., Tishkov V. A.* the Concept of spiritual-moral development and education of the person citizen of Russia in the sphere of General education: the project danyluk A. Y., Kondakov A. M., Tishkov V. A. M.: Education, 2009. - 24 p.
- *Gritsenko L. I.* Pedagogy A. S. Makarenko: education looking to the future // Turns pedagogiczna Masterhost. 2014. The issue 14. - 336 p.
- *Kosova E.* Children of Stalingrad went on reconnaissance, eating clay and extinguished “lighters” // RIA news: the network: [website]. Mode of access: https://ria.ru/ocherki/20111107/482966155 (date accessed: 12 may 2018).
- *Makarenko A. S.* Problems of school Soviet education// Pedagogical works: in 8 T. T. 4. M.: Pedagogy, 1984. - 809 p.
- *Makarenko A. S.* the Report in the teacher training College // Works in 7 t. T. 5. M.: Izd-vo Akad. ped. sciences of the RSFSR, 1950-1952. - 533 p.
- *Makarenko A. S.* the Will, courage, commitment// Pedagogical works: In 8 t. T. 4. M.: Pedagogy, 1984. - 809 p.
- Strategy of development of education in the Russian Federation for the period up to 2025: the Order of the Government of the Russian Federation of may 29, 2015 № 996-R, Moscow // GARANT. RU: information and legal portal: [site]. Mode of access: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/ (date accessed: 15 may 2018).

УДК 37

ОПТИМИСТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ А. С. МАКАРЕНКО

Ю. В. Андреева

Кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики, Восточная экономико-юридическая гуманитарная академия (Академия ВЭГУ), г. Уфа
E-mail: andreeva_u_v@insto.ru

Yulia V. Andreeva
PhD (Education), Associate Professor, Professor, Chair of Pedagogy, The Academy of Economics, Law and Hum anities, Ufa, Russia

Во введении определены обстоятельства необходимости разработки педагогической концепции организации оптимистической перспективы, связанной с поиском моделей воспитания, ориентированных на личностное развитие, недостатком именно педагогического содержания оптимизма и необходимостью разработки собственной педагогической концепции.

По ходу изложения отражены методологические основы создания ситуации успеха как способа организации оптимистической перспективы в педагогическом аспекте, освещен круг вопросов, связанных с пониманием оптимизма как профессионально-личностного качества учителя, как продуманной стратегии достижения успеха.

В качестве концептуальной основы создания ситуации успеха предложена идея «завтрашней радости» А. С. Макаренко. Раскрыты ее технологические составляющие, способы воплощения в педагогическую реальность. Предложено несколько приемов создания ситуации успеха, объединенных идеей «завтрашней радости».

Ситуация успеха представлена как технология освоения позитивных способов и моделей мышления, эмоционального реагирования и действия.

Ключевые слова: *оптимизм, успех, ситуация успеха, завтрашняя радость, перспектива.*

Как цитировать статью: Андреева Ю. В., Оптимистическая направленность воспитательной педагогики А. С. Макаренко // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т.1, № 3(50). С.51–65.

Введение. Теория и методика воспитательной работы ориентирована на формирование качеств личности. Модернизация образования современной России стимулирует это стремление как приоритетное и высвечивает ряд проблемных обстоятельств, оказавших значительное влияние на формирование нашего научного интереса и выбор темы исследования.

Первое обстоятельство связано с постепенной утратой образованием своей нравственной составляющей, утратой ориентации на развитие нравственных ценностей, любви к детям; отсутствием связи между опытом успеха и радостью; признания индивидуальных заслуг личности перед обществом. В связи с этим государство устанавливает образовательные стандарты, которые ориентируют школу и общество на воспитание подрастающего поколения как приоритетную задачу, на создание таких педагогических условий, в которых открывается возможность свободного нравственного поиска пути личностного развития и гуманистических основ человеческого существования.

Второе обстоятельство связано с проблематизацией поиска моделей воспитания, обеспечивающих эффективность педагогического процесса, от которых зависит перспективность развития российского образования. Ситуация детерминирована режимом модернизации образования, в котором живет нынешняя молодежь, претерпевающая изменения в социализации и самореализации. Метаморфозы российской системы образования обострили проблему до предела и обусловили *педагогическую значимость* организации оптимистической перспективы:

во-первых, потому что самореализация личности во многом зависит от знания ее позитивных способов и социально приемлемых форм;

во-вторых, наметка оптимистической перспективы в условиях создания ситуации успеха в учебной деятельности способствует повышению позитивной мотивации и освоению позитивных способов самореализации в учебном процессе через установление разумного баланса между педагогическими требованиями и личностными возможностями обучающихся;

в-третьих, потому что многовековая российская система образования периодически исключала представление об *успехе* личности, сопровождаемом переживанием радости как непременной детерминанте эффективности педагогического процесса, и сегодня среднестатисти-

ческий россиянин лишен прецедентной модели социально приемлемых способов достижения *успеха*.

Третье обстоятельство, обосновывающее *научно-теоретическую актуальность* темы исследования, связано с недостатком в предметно-проблемном поле педагогики комплексных изысканий по данной теме. Между тем глубокое педагогическое осмысление *оптимизма в контексте «завтрашней радости»* (А. С. Макаренко), во взаимосвязи с созданием благоприятных условий, в частности созданием ситуации успеха, уже предпринято в педагогике.

Четвертое обстоятельство связано со стремлением автора разработать специальную методологию и особый подход в создании ситуации *успеха*: реконструкция организации оптимистической перспективы и стратегии достижения успеха в учебной деятельности репрезентирована нами как авторская технология, которая включает в себя ряд педагогических условий и принципов, реализуемых поэтапно и блочно. Безусловно, такая концепция будет действовать при условии учебно-педагогического сотрудничества, вариативности построения ситуации успеха и многообразия воспитательных практик, но обязательно позитивно ориентированных на личность.

Реализация научного интереса к оптимизму и интеграция результатов исследования в пространство ситуации успеха предполагают систематизацию и анализ накопленного в науке объема предварительного знания, имеющего отношение к избранной теме.

Методология и методы исследования. Сам термин «оптимизм» (от лат. «самый лучший») принадлежит философу К. Г. Лейбницу и содержит в себе оценочный компонент деятельности.

В педагогике оптимизм известен как принцип воспитания ребенка на основе веры в его подлежащие развитию возможности и принадлежит А. С. Макаренко.

Новую методику отношения к детям открыла перед А. С. Макаренко оптимистическая вера Горького в человека, она же дала возможность найти правильные пути воспитания. В письме к Горькому Макаренко писал: «Выбирая Вас своим шефом, мы руководствовались… глубокой родственностью между Вами и нами. Эту родственность мы видим и чувствуем не только в том, что и Ваше детство подобно детству наших ребят…, но больше всего в том, что Ваша исключительная вера в человека… помогает и нам верить в него» [11, с. 315].

Хотим отметить, что оптимистическая убежденность учителя в успехе своих учеников требует конкретного воплощения в методах и приемах воспитания.

Свою оптимистическую гипотезу (предположение о том, что завтра ребенок будет лучше, чем вчера) А. С. Макаренко предлагал осуществить, в частности, используя метод позитивного «расклада»: разделив лист бумаги пополам, в одной колонке он записывал достоинства воспитуемого, а в другой — недостатки. Половину с недостатками отрывал, выбрасывал и забывал, а перед глазами держал половину с позитивными сторонами личности. Этот метод наряду с приемом «забвение прошлого» позволяли А. С. Макаренко сформировать у учителя подход к детям на основе «оптимистической гипотезы», то есть предположения, что завтра ребенок будет лучше, чем вчера.

В современном освоении макаренковских идей, приемов и техник необходимо учесть:

– технику позитивного расклада;
– технику «забвения негативного прошлого»;
– прием эмоционального взрыва;
– технику авансирования доверия;
– требования и поручения как проявления доверия.

Прием «эмоциональный взрыв» полностью отвечал характеру А. С. Макаренко с его искренней прямолинейной добротой и строгостью, которые обнаруживали в нем глубокую заинтересованность судьбой каждого воспитанника. Воспитывающий эффект приема состоял в быстрой позитивной перестройке отношений внутри сплачиваемого коллектива, где каждый из воспитанников чувствовал себя защищенным от негативных реалий среды. «Нужно было иметь много терпения и оптимистической перспективы, чтобы продолжать верить в успех найденной схемы и не падать духом, и не сворачивать в сторону», — писал Макаренко [9, с. 653].

Техника «забвения негативного прошлого» представляла собой совокупность приемов, обеспечивающих девальвацию негативных переживаний по поводу прошлого. По словам А. С. Макаренко, с самого начала работы в колонии он решил не интересоваться прошлым воспитанника, не напоминать ему о самых тяжелых моментах в жизни. Это привело к тому, что и колонистов стал меньше интересовать «вчерашний день». Устремленность в будущее и игнорирование нега-

тивных моментов жизни позволяло воспитанникам развиваться, а не застревать в прошлом. Это отчуждало подростков от прошлых оценок, от негативного образа собственного «Я» и формировало новую позитивную мотивацию, ориентацию на успех, помогало оценивать себя и свои перспективы непредвзято.

Именно понимание двустороннего характера эмоций (позитивного и негативного) явилось связующим звеном в подходе А. С. Макаренко.

Оптимистическая направленность А. С. Макаренко на проблемы воспитания конкретизируется в таких его положениях, как перспективные линии, дисциплина борьбы и преодоления, в параллельном воздействии. Причем личность формировалась не столько путем воздействий, сколько путем личностного преодоления трудностей, сорадования успехам ближнего, путем совместного проживания успехов и неудач.

Что касается ***педагогического*** осмысления и современной интерпретации оптимизма, то мы его можем связать с необходимостью наличия радости в *учебной деятельности*. Обращаясь к опыту прошлого, мы понимаем, что есть такая педагогическая система, которая строится с учетом организации оптимистической перспективы личностного развития и работает в логике образовательных потребностей и актуализации познавательного интереса личности, и эта система принадлежит А. С. Макаренко.

Ретроспективное изучение концепции «завтрашней радости» А. С. Макаренко, радости познания В. А. Сухомлинского, ситуации успеха по типам радости А. С. Белкина, радости сотрудничества Ш. А. Амонашвили, рассматривавших различные аспекты воспитания и учебной деятельности, позволяет констатировать, что *оптимизм* включен в научный контекст педагогического знания, обобщен и систематизирован, но является явно недостаточным. В связи с этим представляется оправданной систематизация теоретических источников.

Ряд исследователей (Богуславский М. В., Неустроев А. Н.) считают, что продуктивность деятельности А. С. Макаренко основана «на знании и использовании психологических особенностей юношеского возраста, которому свойственны оптимистичный взгляд на мир, мажорное восприятие жизни». Социальный оптимизм А. С. Макаренко М. В. Богуславский понимает как «безудержную веру в прогресс, в животворную силу воспитания» [7], а А. Н. Неустроев — как «убеждение,

что человеческий потенциал очень велик и что используется только небольшая часть этих возможностей. При соответствующих социальных и педагогических условиях возможно развитие индивидуальности почти каждого человека и воспитание его как носителя социального прогресса» [15].

Л. И. Гриценко считает, что воспитание А. С. Макаренко носило опережающий характер. Педагогический оптимизм А. С. Макаренко выразился не только в том, что он верил в возможности полноценного развития каждого ребенка, но и умел видеть его в перспективе.

Понятие «перспектива» впервые было введено в педагогику А. С. Макаренко, хотя и без уточнения формулировок. Без перспективы трудно представить воспитательную работу. Перспектива могла меняться с личной на общественную через совместную деятельность, через труд, в процессе которых вырабатывалась общая система ценностей.

В технике работы А. С. Макаренко с перспективами использовался прием усложнения цели. Он способствовал повышению уровня притязаний, самоуважения, изменению образа «Я» в позитивном ключе. Наблюдались личностный прогресс и движение. Потребность двигаться к определенной перспективной линии зависела от характера эмоций, испытываемых по отношению к данной перспективе. Дальняя перспектива формировала мировоззрение личности, механизмом ее формирования было представление о будущей профессии. Основным мотивом дальней перспективы был мотив достижения успеха.

Средняя перспектива представляла собой достижимую цель, не столь удаленную во времени. Предвкушение ее достижения наполняло процесс организации перспективы позитивными эмоциями, по мере приближения к цели приносило чувство удовлетворения, а по мере ее достижения несло переживания радости, гордости за свой труд, укрепляло чувство собственного достоинства.

Особенностью системы перспективных линий было то, что в качестве связующего звена (в целом комплексе перспектив) выступала идея «завтрашней радости».

Другим приемом было предусмотрение перспективы, прогнозирование — процесс планирования, который мотивировал, способствовал достижению цели, служил основной движущей силой. Усложнение цели способствовало выстраиванию иерархии перспектив: от близкой

к далекой; от личной к общественной. Вся методика состояла в организации новых перспектив, в использовании имеющихся и в постановке новых.

Предусмотрение перспективы предполагало наличие такого личностного качества педагога, как психологическая зоркость. Воспитатель, который умеет ясно и четко формулировать цели своей работы, должен ясно себе представлять, каким он видит своего воспитанника в будущем, какую профессию он может получить и как может быть счастлив. Еще одним технологическим механизмом являлось проектирование личности. Сам А. С. Макаренко признавал, что приходится формировать необходимый набор личностных качеств, задавать программу личности. Формирование качеств не может быть директивным, потому что оно личностно ориентировано, а значит, является не только помогающим, но и развивающим, возвышающим личность, стимулируя движение ребенка вперед. Именно радость является мощным стимулом дальнейшего личностного развития и самореализации.

На основе анализа и изучения ребенка можно дать оценку его деятельности и поступков. Здесь оптимизм — это опережающая вера педагога в способность ребенка стать Личностью, стать носителем воли, чувства и отношения, вера в его возможность стать полноправным субъектом деятельности и собственной жизни.

Анализируя философско-педагогическое творчество А. С. Макаренко, мы можем заключить, что именно становлению Человеческого в человеке, преодолению иждивенческих наклонностей и развитию способности самому строить собственную жизнь на основе преодоления негативных реалий жизни он уделял особое внимание.

В этих условиях актуализируется необходимость разработки педагогической концепции оптимизма. Объектом нашего исследования являются идеи А. С. Макаренко, подтверждающие его социально-личностный оптимизм, предметом — технология, приемы и методы, воплощающие эти идеи.

Результаты исследования. На основе теоретического анализа мы можем заключить, что в социальной и личностно-ориентированной педагогике *оптимизм — это:*

– *устойчивая личностная позиция педагога по отношению к учебным трудностям детей, основанная на вере в успех и силу человеческой природы ребенка.* А. С. Макаренко в «Педагогической

поэме» демонстрирует свою веру в ребенка, проявляя ее в педагогической мечте о том, какие замечательные люди вырастут, воспитываясь у него в колонии. И эта педагогическая надежда воплощается в ряде методов, в частности в методах «взрыва»; «забвения прошлого»; «авансирования доверием»;

– *приобретаемое профессиональное качество хорошего учителя, которое выражается* в чутком, отзывчивом отношении к детям и сочетается с высокой требовательностью к ним. Оптимизм — не просто инфантильная надежда на то, что «все будет хорошо», а *уверенность, сохраняемая в сложных обстоятельствах жизни.* Чаще всего это деятельный оптимизм, который проявляет себя как позитивно деятельная вера в способность растущего человека изменяться с опорой на свои сильные стороны и силы, еще подлежащие развитию и нуждающиеся в проектировании и стимулировании радостью.

И если автор термина «оптимизм» философ Г. В. Лейбниц выделял в нем оценочный компонент деятельности («наилучший»), то, анализируя подход А. С. Макаренко, мы можем утверждать, что в основе оптимизма лежат мотивообразующая эмоция («завтрашняя радость») и цель («перспектива»), ориентирующие на успех, для достижения которого необходимы благоприятные педагогические условия.

Модернизация идеи оптимизма А. С. Макаренко возможна «при соответствующих социальных и педагогических условиях»: путем создания новой модели воспитательной системы школы, класса как единого образовательного пространства в формах ситуации успеха.

Оптимизм А. С. Макаренко — качество педагога, важная движущая сила к развитию, (само)совершенствованию, «завтрашняя радость», которую он позже обосновывал как один из технологических механизмов организации оптимистической перспективы, построения методики перспективных линий.

Ситуацию успеха можно считать одной из перспективных линий, путей личностного развития, ее создание — это предоставление воспитаннику возможности достижения успеха в деятельности, в которой сам успех оценивается как личностно и социально значимое достижение, сопровождаемое чувством радости.

Ситуация успеха ориентирует подрастающую личность на будущее, продвигает вперед, открывает возможности радости и перспекти-

вы. А. С. Макаренко признавался: «Мне хочется в каком-то коротком движении мысли, и воли, и чувства обратиться к нашему будущему, страшно хочется войти в него скорее, увлечь за собой других, хочется работать, творить, жадно хочется реализовать небывало прекрасные наши возможности» [12, с. 139–140]

Концепция создания ситуации успеха впервые была предложена в 80-х гг. XX века профессором А. С. Белкиным, который подчеркивал, что в идеальном варианте радость или, точнее, ее ожидание должны сопровождать процесс учения.

Научный интерес представляет тот факт, что в классификации А. С. Белкина основополагающими в создании ситуации успеха являются такие типы радости: сбывшаяся, неожиданная и радость познания. Рассматривая ситуацию успеха с разных сторон, А. С. Белкин отмечал, что в педагогическом плане «*неожиданная радость* — это результат продуманной, подготовленной деятельности учителя» [5, с. 63], а с психологической — успех всегда остается личностным переживанием радости ученика.

Прослеживается аналогия между отдельными положениями учения А. С. Макаренко и теоретическими взглядами А. С. Белкина.

Можно привести некоторые аналогии между идеями А. С. Белкина и А. С. Макаренко:

1. Положение А. С. Белкина о том, что ожидание радости — источник внутренних сил ребенка для преодоления трудностей, и концепция «завтрашней радости» А. С. Макаренко, в которой радость представлена как ведущая движущая сила;

2. Взгляды А. С. Белкина на создание ситуации успеха: создает ситуацию учитель, а достигает успеха ученик, и положение А. С. Макаренко о том, что воспитывает не воспитатель, а среда;

3. Положение А. С. Белкина о том, что в основе многих ситуаций успеха лежит «будущая радость», и концепция «завтрашней радости» А. С. Макаренко с организацией оптимистической перспективы.

Особенностями педагогической системы А. С. Макаренко были:

- отсутствие прямого педагогического вмешательства (подтверждалось законом параллельного действия, мажорным тоном коллектива, воздействие позой, интонацией, улыбкой и др.);
- организация среды;
- все методы направлены на возбуждение новой мотивации.

Его идеи и принципы стали основополагающими в создании ситуаций успеха. Среди них — принцип уважения и требовательности. Педагогическое требование должно соответствовать возможностям воспитанника, а значит, быть основанным на такте и чувстве меры. Педагогический такт есть профессиональная особенность поведения учителя, проявляющаяся в: 1) творчестве; 2) находчивости; 3) инициативности; 4) обдуманности действий; 5) самообладании и выдержке; 6) чутком и требовательном отношении. Такое отношение педагога к воспитаннику реализуется с помощью приема «авансирование доверием» (А. С. Макаренко). Дать ребенку аванс — это значит еще и предположить, что ребенок сможет выполнить задание или ответственное поручение. Не следует спешить с выводами о детской неспособности преодолеть трудности и достичь успеха. К ребенку нужно подходить с оптимистической гипотезой, с презумпцией веры в него. Сегодня этот прием получил развернутую форму при создании ситуации успеха и назван «Даю шанс» (А. С. Белкин). Здесь, в ситуации успеха, ребенку предоставляется возможность (шанс) реализовать себя с лучшей стороны, показать свои сильные стороны.

В создании ситуации успеха мы выделяем четыре содержательных блока: 1) анализ исходной педагогической ситуации; 2) постепенное улучшение исходной педагогической ситуации; 3) создание ситуации успеха; 4) подведение итогов. Ситуацию успеха целесообразно создавать постепенно, изменяя исходную педагогическую ситуацию к лучшему.

Так вот, ситуацию успеха, на наш взгляд, можно построить именно в логике макаренковского оптимизма с ориентацией на возможное лучшее будущее воспитанника с опорой на философско-педагогические принципы: признания самоценности личности; анализа и понимания причин неуспеха; опоры на положительное; сочетания требовательности и любви; активизации положительных черт характера путем доверия; преодоления отрицательных черт характера.

Создание ситуации успеха основано на позитивных по характеру и направленности педагогических приемах. Одним из них является операция «Снятие страха» (А. С. Белкин). Актуальность применения данного приема в наши дни повышается перед сложным учебным заданием, ЕГЭ, предстоящими усилиями, возможным неуспехом.

В нашем исследовании применение двух операций — «Снятие стра-

ха» и «Даю шанс» (прием авансирования) — осуществляется, если студенту предоставлен выбор посильных учебных и домашних заданий. Прием подразумевает подбор учебных и домашних заданий с учетом реальных сил и потенциальных возможностей каждого. В учебной деятельности за каждым признается право на неверный ответ, которое подкрепляется положением «Не ошибается тот, кто ничего не делает».

Помочь преодолеть страх и другие негативные эмоции в процессе учения позволяет экспрессивное воздействие как разновидность педагогического внушения и приема эмоционального взрыва А. С. Макаренко. Но по своей педагогической сути оно представляет собой способ эмоциональной поддержки.

Авансирование — возможность проявить себя в качестве успешного человека. Учитель заранее («авансом») присваивает ученику результаты, к достижению которых тот должен приложить свои силы. Применяя этот прием, учитель обнаруживает свои оптимистические ожидания от учебной деятельности. Студент стремится оправдать их и достигает успеха. Это важно. В подтверждение этому приведем позицию А. С. Белкина, согласно которой именно ожидания учителя и коллектива, совпавшие с достигнутым результатом личности, составляют ситуацию успеха по типу «будущая радость». Подкрепить прием авансирования можно демонстрацией уверенности учителя в силах и способностях ученика, а также приемом «персональной исключительности», который может найти свое выражение во фразе учителя, обращенной к ученику: «Если не ты, то кто?!». Это своего рода апелляция к чувству собственного достоинства. Основанием данного приема может служить любое соответствующее деятельности преимущество ученика, которое позволяет учителю выразить веру в достижение успеха.

Прием «*Мотивирование*» («Внесение мотива») позволяет выполнить дело, думая о людях, а не о цели и средствах его достижения. Выполняя задание, школьник знает, что доставляет радость родителям и одноклассникам, а потому ориентирован на общественное благо и пользу другим.

Инструктирование — наиболее распространенный способ помощи в учебной деятельности, который носит скрытый характер, часто принимая форму подсказки.

На заключительном этапе ориентировочными основами действий служат контроль успехов в учебе и диагностика динамики самооценки

личности в учебной деятельности.

Мы признаем, что в приведенном описании ситуация успеха несколько схематизирована. Однако такое огрубленное и схематичное ее описание вполне оправдано, так как помогает найти разумный и оптимальный подход к ее созданию в учебной деятельности.

Отметим, что все педагогические приемы, которые используются, реализуют педагогический оптимизм, так как направлены на повышение уверенности обучающегося в собственных силах, а та, в свою очередь, существенно помогает преодолевать препятствия и достигать успеха.

Стержневым в создании ситуации успеха является принцип перспективы и «завтрашней радости», которая как прыжок в высоту, как тренировка духа «вперед и выше» способствует достижению успеха, продвижению личности по пути совершенствования и счастья. В тренировке и маленьких радостях от очередного преодоления и взятой высоты заключен залог дисциплины, движения, роста, бодрости, залог осмысленности повседневной жизни, залог «горения», энергии и победы! (по А. М. Горькому).

В ситуации успеха задействован прием «лестница успеха» (по А. С. Белкину) и система малых достижений. Каждый шаг на пути к успеху должен быть замечен и оценен не только взрослым, но и самим воспитанником, который может вести «Дневник успеха» и отмечать в нем все свои достижения. Он будет служить «подушкой безопасности», источником мотивации в самых трудных моментах деятельности. «Человеку надо дать почувствовать уважение к себе, к коллективу. Человек нуждается в радости. Человек уважает себя, когда видит успехи в деле. Долг воспитателя так организовать коллектив, чтобы каждому дать посильную часть общего дела, чтобы жизнь в нем доставляла радость. Жизнь есть не только подготовка к завтрашнему дню, но и непосредственная живая радость», — говорил великий педагог [11, с. 331].

Мастерство постановки близких и далеких целей, «перспектив» в том и состоит, чтобы «окружить» коллектив и личность «сложнейшей цепью перспективных представлений, ежедневно возбуждать в коллективе образы завтрашнего дня, образы радостные, поднимающие человека и заражающие радостью его сегодняшний день» [11, с. 467]. Принцип «завтрашней радости» активно задействован при создании ситуации успеха — такой ситуации, в которой у ребенка всегда

есть возможность наметить цели-перспективы, испытать свой успех в деле, достичь социально и личностно значимого результата. Создает ситуацию педагог, а достигает успеха воспитанник.

Педагогическими условиями создания ситуации успеха являются продуманная стратегия учителя и формирование благоприятного психологического климата, поддержание мажорного тона коллектива. Здесь создает ее учитель, а поддерживает настроение группы. Но все же — это итог продуманной стратегии учителя, результат использования им позитивно направленных приемов, способствующих развитию и самореализации личности в коллективе.

Еще одним педагогическим условием создания ситуации успеха выступает наличие возможности достижения успеха. Достижение успеха будет возможным, если коллективом и учителем будет замечен каждый успешный шаг. Логично предположить, что самоощущение может быть оптимистичным, если человек будет чувствовать свою сопричастность делам и достижениям коллектива, будет иметь возможность вносить определенный вклад в его жизнь и чувствовать при этом признание коллективом своих индивидуальных заслуг. Тем более что частью ситуации успеха является успех, понимаемый как социально и личностно значимое достижение, сопровождаемое высокой социальной и личностной оценкой.

Таким образом, принципы и содержание, методический арсенал и основополагающие технологические идеи были воплощены в инновационную методику создания ситуации успеха, которая прошла апробацию в Восточной экономико-юридической гуманитарной академии (Академии ВЭГУ) города Уфы с 2003-го по 2017 год. В исследовании приняли участие студенты младших курсов, обучающиеся по педагогическим специальностям, в количестве 250 человек. Эффективность результатов апробации опытно-поисковой работы подтверждается их участием в вебинарах, научной кружковой и самостоятельной работе, в научно-практических конференциях разного уровня.

Заключение

Использовался комплекс методов исследования, включающий изучение, анализ, систематизацию и обобщение педагогической литературы и разработку педагогической концепции создания ситуации успеха на основе комплексного оптимистического подхода, который получил

свою наиболее полную развернутость в трудах отечественного педагога А. С. Макаренко.

Результаты исследования позволяют констатировать необходимость сочетания в образовательном процессе вуза наиболее благоприятных условий, обеспечивающих успех. Такое запрограммированное сочетание условий носит название «ситуация успеха», в которой будет открываться возможность радости, связанной с достижением запланированного значимого учебного результата, оцениваемого личностью и студенческим сообществом как успешный.

Литература

1. *Амонашвили Ш. А.* Психологические основы педагогики сотрудничества: книга для учителя. Киев: Освита, 1991. 111 с.
2. *Андреева Ю. В.* Как воспитать ребенка оптимистом. Уфа: Академия ВЭГУ, 2011. 200 с.
3. *Андреева Ю. В.* Создание ситуации успеха в учебной деятельности подростков: дис. … канд. пед. наук. Екатеринбург, 2003. 173 с.
4. *Базалей Е. А.* Интерпретация идей А. С. Макаренко в современном образовательном пространстве // Молодой ученый. 2013. № 4. С. 515–519 [Электронный ресурс]. URL https://moluch.ru/archive/51/6492/ (дата обращения: 26.04.2018).
5. *Белкин А. С.* Ситуация успеха: книга для учителя. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 1997. 185 с.
6. *Богуславский М. В.* Идея стимулирования радости познания у школьников в педагогических трудах и опыте В. А. Сухомлинского: дис. … канд. пед. наук. Москва, 1986. 250 с.
7. *Богуславский М. В.* Социальный оптимизм. Педагогика Антона Макаренко // Учительская газета. 2018. № 13.
8. *Лейбниц Г. В.* Опыты теодицеи о благости божией, свободе человека и начале зла // Сочинения, в 4 т. М.: Мысль, 1989. Т. 4. С. 49–413.
9. *Макаренко А. С.* Методика воспитательной работы. Избранные труды. М.: Издательство Юрайт, 2016. 249 с.
10. *Макаренко А. С.* Педагогическая поэма. М: Изд-во АСТ, 2015. 703 с.
11. *Макаренко А. С.* Педагогические сочинения: в 8 т. / Редкол. М. И. Кондаков (гл. ред.) [и др.]; Акад. пед. наук СССР.— М.: Педагогика, 1983–1986 Т. 5: [«Книга для родителей» и подготовительные материалы к ней] / сост.: Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. 1985. С. 331.
12. *Макаренко А. С.* Педагоги пожимают плечами // Педагогические сочинения: в 8 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 1. С. 138–218.
13. *Макаренко А. С.* Правильно воспитывать детей. Как? М: Изд-во АСТ, 2013. С. 10–17.
14. *Неустроев А. Н.* Педагогическое новаторство А. С. Макаренко в контексте современности // Современные проблемы науки и образования.— 2013.— № 5.; URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=10630 (дата обращения: 28.04.2018).

OPTIMISTIC ORIENTATION OF UPBRINGING PEDAGOGY OF ANTON S. MAKARENKO

The circumstances of the need to develop a pedagogical concept of the organization of an optimistic outlook are defined in the introduction of this article. The concept is related to the search for models of upbringing aimed at personal development, as well as the lack of pedagogical content of optimism and the need to develop one's own pedagogical concept.

The author of the article presents the methodological foundations for creating a situation

of success as a way of organizing an optimistic perspective in the pedagogical aspect. The article covers a range of issues related to the understanding of optimism as a professional and personal quality of the teacher as a thought-out strategy for achieving success.

As a conceptual basis for creating a situation of success, the author of the article suggests the idea of "tomorrow's sunshine" by Anton S. Makarenko. The author reveals the technological components of this idea, as well as the ways of translating it into pedagogical reality. The author of the article also suggests several methods for creating a situation of success, united by the idea of "tomorrow's sunshine".

The author presents the situation of success as a technology for mastering positive ways and models of thinking, emotional response and action.

Keywords: optimism, success, situation of success, tomorrow's sunshine, perspective.

References

- *Amonashvili Sh. A.* Psychological foundations of pedagogy of cooperation: Book for teachers-Kyiv: Osvita, 1991.— 111 p.
- *Andreeva Y. V.* How to raise a child as an optimist. Ufa. The Vegu Academy, in 2011.— 200 p.
- *Andreeva Yu. V.* Creating a situation of success in educational activities of adolescents: dis. kand. ped. sciences / Yu. V. Andreyev.— Yekaterinburg, 2003.— 173 p.
- *Bazaley E. A.* Interpretation of A. S. Makarenko's ideas in modern educational space // Young scientist.— 2013.— No. 4.— P. 515–519. URL https://moluch.ru/archive/51/6492/ (accessed: 26.04.2018).
- *Belkin A. S.* Situation success: Book. For teacher / Ural. GOS. PED. Univ. of Illinois, Ekaterinburg, 1997.— 185C.
- *Boguslavsky V. M.* Idea of stimulation of pleasure of cognition at schoolboys in pedagogical works and V. A. Sukhomlinsky's experience: Dis. kand. ped. sciences: Moscow, 1986.— 250 c.
- *Boguslavsky M.* Social optimism. Pedagogy of Anton Makarenko. «Teacher's newspaper». № 13. (2018).
- *Leibniz G. V.* Experiments of theodicy and the goodness of God, human freedom and the beginning of evil / Leibniz G. V. Compositions in 4 T. M.: Thought, 1989. Vol. 4. C. 49–413.
- *Makarenko A. S.* Methods of educational work. Selected works. Moscow: Yurayt Publishing House, 2016.— 249 p.
- *Makarenko A. S.* Pedagogical poem. M: Izd-vo AST, 2015.— 703 p.
- *Makarenko A. S.* Pedagogical works: in 8 t. / Redkol. M. I. Kondakov (chief ed.) [et al.]; Akad. PED. of Sciences of the USSR.— M.: Pedagogy, 1983–1986 Vol. 5: [«Book for parents» and preparatory materials for it] / comp.: L. Y. Gordin, A. A. Frolov.— 1985.— P. 331.
- *Makarenko A. S.* The Teachers shrug // Pedagogical works: In 8 t. M.: Pedagogika, 1983. Vol.1. P. 138–218.
- *Makarenko A. S.* It is Correct to bring up children. How? M: Publishing house AST, 2013. P. 10–17.
- *Neustroev A. N.* Pedagogical innovation of A. S. Makarenko in the context of modernity // Modern problems of science and education.— 2013.— No. 5.; URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=10630 (circulation date: 28.04.2018).

УДК 371.47.022

С. Д. Половецкий

Доктор исторических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Центра истории педагогики и образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», г. Москва
E-mail: polovez53@mail.ru

Sergey D. Polovetskiy
Dr.Sc (History), Professor, Leading Researcher, Centre for History of Pedagogy and Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ А. С. МАКАРЕНКО И ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ

В статье подчеркивается непреходящее значение новаторского духа и актуальности концепций, выдвинутых А. С. Макаренко для развития современной педагогической мысли. Анализируется проблема «военизации» как совокупности педагогических взглядов и практических действий А. С. Макаренко, направленных на патриотическое, трудовое, нравственное, эстетическое и физическое воспитание колонистов.

В статье ставятся цели: проследить преемственность апробированных педагогом-новатором методов и приемов военно-патриотического воспитания в методологическом и историко-педагогическом аспектах; показать, что вопросы педагогической практики и методики военно-патриотического воспитания подростков рассматривались А. С. Макаренко в органической связи с методологическими и теоретическими проблемами отечественной педагогики. В результате проведенного анализа показана актуальность взглядов великого педагога для решения многоаспектных вопросов военно-патриотического воспитания современной молодежи. Подчеркивая недостаточность разработки научно-педагогическим сообществом названной темы, автором в заключение сделан вывод о том, что результаты проведенного исследования позволят в дальнейшем высказать ряд весомых научно-практических рекомендаций

Как цитировать статью: Половецкий С. Д. Педагогическое наследие А. С. Макаренко и военно-патриотическое воспитание молодого поколения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т.1, № 3(50). С.66–75.

по дальнейшей активизации военно-патриотической работы.

Ключевые слова: *А. С. Макаренко, педагогика, педагогическое наследие, образование, «военизация», военно-патриотическое воспитание, физическое воспитание.*

Патриотизм, любовь к своему Отечеству, горячее стремление отстаивать суверенитет государства были присущи духовному облику граждан нашей страны на протяжении всей ее многовековой истории. Среди основных направлений социально-политического обеспечения военной безопасности нашей Родины всегда выделялось создание и совершенствование системы военно-патриотического воспитания, формирование морально-психологической готовности граждан, особенно молодого поколения, к защите Отечества [2, с. 11]. Подлинный патриотизм рассматривается как потребность индивидуума выйти за пределы своих личных интересов и потребностей, поднять их до общественно-значимых ценностей и идеалов.

Новаторская, устремленная в будущее педагогика А. С. Макаренко предоставляет научно-педагогическому сообществу, учителям-практикам необходимый и весьма эффективный, прошедший проверку временем инструментарий для формирования у подрастающего поколения чувства патриотизма, коллективизма и товарищества.

В «Педагогической поэме» А. С. Макаренко пророчески писал: «Самое важное, что мы привыкли ценить в человеке, — это сила и красота» [10, с. 397]. К сожалению, «военизация» как важная и актуальная часть педагогического творчества А. С. Макаренко в настоящее время не находит достаточно полного освещения в научной литературе. Вместе с тем за последние годы можно отметить ряд содержательных публикаций, специально посвященных данной проблеме, а также освещающих некоторые военные аспекты педагогической теории и практики А. С. Макаренко [5; 6; 8].

Анализируя наследие великого педагога, ученые обоснованно подчеркивают, что **А. С. Макаренко рассматривал «военизацию» как одну из важных сторон процесса воспитания подростков**: «Применяемые А. С. Макаренко „игра-военизация“, эмоционально-эстетические средства — выдающийся пример учета возрастных особенностей детей, их духовно-нравственного развития и воспитания чувств» [7, с. 70]. «Игра-военизация, ритуалы — все это также имеет

в основе стимул красоты не столько внешней, сколько нравственной, выражающейся в благородстве, достоинстве, уважении к людям» [4, с. 92].

Отмечая большое значение «военизации», А. С. Макаренко подчеркивал ее ценностные факторы: «Особенно я ценю традицию военизации… в военном быту, особенно в быту Красной Армии есть много красивого, увлекающего людей, и в своей работе я все более и более убеждался в процессе этой военизации… Эта традиция военизации украшает коллектив, она создает для коллектива тот внешний каркас, в котором красиво можно жить и который потому увлекает… Должна быть эстетика военного быта, подтянутость, четкость… Что касается военной подготовки, … это стрелковый спорт, кавалерийский спорт и военное дело. А военизация … в особенности она хороша потому, что сохраняет силы коллектива, сохраняет от неразборчивых, неладных движений, от разбалтывания движений, от разбросанности их» [9, с. 82–86].

Военизацией, военной символикой и атрибутикой были проникнуты все стороны жизни и деятельности коллектива воспитанников коммуны им. Дзержинского. Отряды, часовой с винтовкой у знамени, построения и рапорты, сигналы горниста, единая форма, звания и знаки отличия, военный строй с оркестром и песней, приветствие как обязательный атрибут общения и субординации, четкий ответ «Есть!» на отданный приказ, повседневный порядок, чистота в быту — все это представляло собой организацию, содержание и форму своеобразной военно-патриотической игры, правила которой соблюдали все — от заведующего до колониста.

В новаторской системе А. С. Макаренко большая и организующая роль отводилась *военно-патриотическому воспитанию подростков*. Педагог был глубоко убежден в том, что успех в формировании патриотов зависит от постановки всей учебной и воспитательной работы в коллективе. Рассматривая воспитание как процесс целесообразной, активной и творческой организации всей жизни коллектива, А. С. Макаренко решал задачи военно-патриотического воспитания в тесной связи с трудовым, нравственным, эстетическим и физическим воспитанием.

Так, в колонии им. Горького органично дополняли друг друга *военно-патриотическое и физическое воспитание.* Спортивные игры, гим-

настика, игры на свежем воздухе, прогулки и туристические походы давали большой заряд бодрости, способствовали физической закалке, сплочению коллектива и выполнению других учебно-воспитательных задач. В этот контекст органично вписывалось и эстетическое воспитание колонистов: чтение интересной и познавательной литературы, регулярное посещение театра и кино, постановка спектаклей, занятия живописью, музыкой и многое другое.

Среди апробированных форм военно-патриотического воспитания А. С. Макаренко особо выделял *военный строй.* Строевые занятия стимулировали подготовку будущих защитников Родины, способствовали повышению дисциплинированности подростков, их общей и физической культуры. Как вспоминали сами колонисты, «именно благодаря строевым, а также физкультурным занятиям уходила подростковая расхлябанность, движения становились более четкими, фигуры стройнее, походка увереннее. Во внешнем облике, быту, работе и отдыхе стали заметны подтянутость, внутренняя собранность, даже речь становилась более содержательной. Стройные ряды колонистов, одетых в форменную одежду, с оркестром и знаменем невольно привлекали взоры окружающих» [11, с. 104].

В целом смысл, цели и значение «военизации» были значительно шире, чем может показаться на первый взгляд. «Военизация» тесно интегрировалась с престижем труда в коллективе, соревнованием, поощрением, участием в работе органов самоуправления, органично вплетаясь в многогранную и многообразную работу по стимулированию и мотивации учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, психологически обоснованная, дозированная и органичная военизированная атрибутика делала повседневную жизнь воспитанников учреждений, возглавляемых А. С. Макаренко, ярче и интереснее, формировала в них точность и аккуратность, вежливость и подтянутость, а на этой основе — сознательность, организованность, дисциплинированность и высокое чувство ответственности. Вырабатывалась практика разумного, осознанного подчинения приказаниям командиров отрядов.

Все это рождало осознание своей причастности к защите Родины. Закономерно, что многие воспитанники А. С. Макаренко героически сражались на фронтах Великой Отечественной войны.

В дальнейшем, в новых исторических условиях макаренковские

идеи «военизации» получили свое значительное развитие. Сформулированные А. С. Макаренко положения об использовании активных форм и методов военно-патриотического воспитания, подготовки молодежи к военной службе, защите Родины находили свое воплощение в деятельности различных государственных и общественных организаций. Широко практиковалось проведение занятий по начальной военной и строевой подготовке, уроков мужества, создание в учебных заведениях музеев боевой и трудовой славы, привлечение к этой работе уволенных в запас воинов, ветеранов.

В 1967 г. был дан старт военно-патриотической игре «Зарница», в ходе которой воспитывались патриотизм, смелость, находчивость, сознательная дисциплина. В памяти поколений она оставила яркий след юнармейскими кострами, ночевками в палатках, путешествиями по родному краю, военизированными эстафетами, соревнованиями по ориентированию на местности.

Для старшеклассников аналогом пионерской игры «Зарница» стала массовая военно-спортивная игра «Орленок». Как и «Зарница», игра «Орленок» являлась частью широко разветвленной и в целом эффективно действующей системы начальной военной подготовки в СССР. В ходе игры ее участники соревновались между собой в военно-прикладных видах спорта, состязались в смотре строя и песни. К участию в игре широко привлекались воинские части и подразделения.

В 1990-е гг. произошло объединение участников военно-спортивных игр «Зарница», «Орленок», «Гайдаровец», а также членов других организаций военно-патриотической направленности. В результате этого слияния была создана детско-юношеская добровольная общественная организация «Движение юных патриотов», деятельность которой была направлена на подготовку молодежи к военной службе, патриотическое воспитание, приобщение молодого поколения к отечественной истории. Проводились различные конкурсы, сборы и слеты детей и подростков.

В настоящее время проверенные временем направления и формы военно-патриотического воспитания молодежи переживают свое возрождение и дальнейшее развитие. Многими образовательными организациями, клубами военно-патриотической и оборонно-массовой направленности вновь проводятся военно-спортивные игры «Зарница» и «Орленок».

Так, в июне 2017 г. по инициативе руководства и профессорско-преподавательского состава Военного университета Министерства обороны РФ прошла военно-патриотическая игра «Зарница» под девизом «Равнение на Великую Победу!». В ней приняли участие воспитанники Московского суворовского военного училища, ряда президентских кадетских училищ, учащиеся московской гимназии № 1504. В программу «Зарницы» были включены смотр строя и песни, конкурсы по военной истории и символике России, ориентирование на местности, стрельба, метание гранаты, силовые упражнения, спортивная и военизированная эстафеты.

В целях активизации и развития традиций патриотического воспитания подрастающего поколения 29 октября 2015 г. Президент РФ В. В. Путин подписал Указ об учреждении Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников», в рамках которой по инициативе министра обороны России генерала армии С. К. Шойгу в январе 2016 г. была создана «Юнармия» — всероссийское военно-патриотическое общественное движение.

По состоянию на июнь 2018 г. численность «Юнармии» превысила 218 тыс. чел. Региональные отделения действуют во всех 85 субъектах Российской Федерации, а также в Армении, Таджикистане и Абхазии. Членство в организации является добровольным и открытым. Вступить в ее ряды может любой школьник, общественная организация, клуб или поисковый отряд. До 2020 г. на территории России планируется создать более 100 центров военно-патриотического воспитания, часть из них станут специализированными, где будут готовить юных десантников, летчиков и танкистов [13].

На Первом слете движения в июне 2016 г. С. К. Шойгу вручил «Юнармии» знамя. Движение прошло государственную регистрацию, как юридическое лицо. Были утверждены устав, эмблема, клятва Юнармейца. Отличительным знаком бойца стал ярко-красный берет. Официальный гимн движения — песня «Служить России» (авторы — Э. Ханок и И. Резник). Издаются газета «Юнармия» и журнал «Юнармеец». Для поощрения отличившихся бойцов введены награды — знаки отличия «Юнармейская доблесть» I, II и III степени.

Свою деятельность движение ведет в целях совершенствования государственной политики в области военно-патриотического воспита-

ния подрастающего поколения, формирования нравственных ценностей и ориентиров, повышения интереса детей и юношества к истории России и ее народов, выдающихся сынов Отечества. Движение объединило государственные органы и общественные организации, занимающиеся допризывной подготовкой граждан. В качестве наставников привлечены педагоги, военнослужащие, офицеры запаса, активисты военно-патриотического движения.

Юнармейцы ведут волонтерскую работу, несут вахту памяти у Вечного огня и мемориалов, участвуют в поисковых работах в местах боев Великой Отечественной войны, оказывают помощь ветеранам, принимают участие в различных патриотических акциях, культурных и спортивных мероприятиях. Юнармейцы учатся стрелять, ориентироваться по карте, получают навыки оказания первой медицинской помощи. В каждом образовательном учреждении и общественной организации, где сформированы юнармейские отряды, открыты Комнаты юнармейца, предназначенные для учебы и практических занятий. Летом 2017 г. в Военно-патриотическом парке культуры и отдыха Вооруженных Сил России «Патриот» начал работать летний лагерь «Юнармии». 9 мая 2017 г. сводный отряд юнармейцев впервые принял участие в параде на Красной площади, теперь его участие стало постоянным.

Развитие методики и практики военно-патриотического воспитания можно также проследить на примере столичного проекта, реализуемого во взаимодействии с силовыми ведомствами, образовательными и общественными структурами,— «Кадетский класс в московской школе», который стартовал первого сентября 2014 г.

В преддверии 70-й годовщины Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. в семидесяти столичных школах для учащихся седьмых классов были открыты кадетские классы. Обязательным условием для открытия такого класса являлось наличие пятистороннего соглашения о сотрудничестве образовательной организации с силовым ведомством, профильным вузом, Военным комиссариатом города Москвы и ветеранской организацией.

В настоящее время в столице в профильных кадетских классах насчитывается 12,5 тыс. учащихся и 2,5 тыс. юношей и девушек — в кадетских корпусах. Этот вид образования, который рассматривается как важный этап в формировании высоких морально-волевых качеств

будущих защитников Отечества, уже доказал свою эффективность. Дополнительные программы обучения обеспечивают военную подготовку воспитанников, военно-патриотическое, художественно-эстетическое и физкультурно-спортивное воспитание. Отбор детей в эти структуры осуществляется с учетом достижений в учебе, уровня физического развития и здоровья, степени ориентированности на дальнейший выбор профессии военного или государственного служащего. В 2017 г. свыше 90% выпускников-кадетов поступили в вузы, из них более 65% — в вузы Минобороны и других силовых структур. 29 кадетов стали победителями и призерами всероссийских олимпиад школьников, 52 — призерами различных соревнований международного, а 292 — общероссийского уровня [12].

Подытоживая вышеизложенное, отметим очень важное и точное суждение методологического характера, сделанное профессором М. В. Богуславским: «Характерно, что, обращаясь к современной образовательной ситуации, можно обозначить явную тенденцию к возвращению идей А. С. Макаренко в педагогическую реальность и актуальную образовательную политику» [1]. И с этим положением невозможно не согласиться.

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

Литература

1. *Богуславский М. В.* Социальный оптимизм. Педагогика Антона Макаренко // Учительская газета. 27.03.2018.

2. *Киселев А. С., Абашидзе Т. Л., Антокольский А. С. и др.* Военная история: учебник / под общ. ред. В. В. Паршина. 2-е изд., доп. и испр. М.: Военный университет. М., 2003. 544 с.

3. *Гриценко Л. И.* «Военизация» в учреждениях А. С. Макаренко // Педагогика. 2015. № 3. С. 89–95.

4. *Гриценко Л. И.* Личностно-социальная концепция А. С. Макаренко в современной педагогике (сравнительный анализ отечественного и зарубежного макаренковедения): дис. … докт. пед. наук. Тюмень, 1998. 291 с.

5. *Ефимова Е. А.* Военные игры в воспитании подрастающего поколения (вторая половина 1920-х — 1930-е гг.) // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: материалы международной научной конференции, 04–05.12.2014. Ленинградский гос. ун-т им. А. С. Пушкина / под общ. ред. В. Н. Скворцова. СПб.: СПбУ, 2014. С. 61–68.

6. *Жукова О. А.* Феномен игры в педагогическом наследии А. С. Макаренко // Воспитание человека — дело счастливое и посильное: материалы международных социально-педагогических

чтений, посвященных 125-летию Антона Семеновича Макаренко, 22.03.2013. М.: Российский государственный социальный университет, 2013. С. 440–447.

7. *Илатдинова Е. Ю.* Отечественная историография педагогического наследия А. С. Макаренко (1939–2013 гг.): дис. …докт. пед. наук. Нижний Новгород, 2015. 443 с.

8. *Лихоманов И. В., Иванов И. А.* Современная военная педагогика и теоретическое наследие А. С. Макаренко // Гуманитарные проблемы военного дела. 2016. № 4 (9). С. 82–86.

9. *Макаренко А. С.* Избранные педагогические произведения. М.: Учпедгиз, 1946. 342 с.

10. *Макаренко А. С.* Педагогические сочинения. В 8-ми т. Т. 3. / сост.: Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. М.: Педагогика,1984. 512 с.

11. *Медынский Е. Н.* Антон Семенович Макаренко: жизнь и педагогическое творчество. М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1949. 138 с.

12. *Половецкий С. Д.* Участие народных масс в войнах России: характерные черты и особенности (к 200-летию Отечественной войны 1812 года) // Вестник Екатерининского института. 2012. № 2. С. 115–118.

13. *Суханов Ю.* Там будет бал — кадетский праздник // Московский комсомолец. 27.04.2018.

14. Юнармия: официальный сайт [Электронный ресурс]. URL: https://yunarmy.ru (дата обращения: 06.05.2018).

PEDAGOGICAL HERITAGE OF ANTON S. MAKARENKO AND MILITARY PATRIOTIC UPBRINGING OF YOUNG GENERATION

The author of the article emphasizes the imperishable significance of the innovative spirit and relevance of the concepts that were put forward by Anton S. Makarenko for the development of modern pedagogical thought. The author analyzes the problem of "militarization" as a set of pedagogical views and practical actions of Anton S. Makarenko aimed at the patriotic, labour, moral, aesthetic and physical education of the colonists.

In the article the author sets the following goals: to trace the continuity of the approved methods and methods of military-patriotic education in the methodological and historical pedagogical aspects by Anton S. Makarenko; to show that the issues of pedagogical practice and the methods of military-patriotic education of adolescents were considered by Anton S. Makarenko in the organic connection with the methodological and theoretical problems of Russian pedagogy. As a result of the analysis, the author shows the relevance of the views of the great teacher for solving the multifaceted issues of military-patriotic upbringing of modern youth. Emphasizing the inadequacy of the scientific and pedagogical community's development of the above-mentioned topic, the author concludes that the results of the study will allow us to make a number of important scientific and practical recommendations on further activating military-patriotic work.

Keywords: Anton S. Makarenko, pedagogy, pedagogical heritage, education, "militarization", military-patriotic upbringing, physical upbringing.

References

- *Boguslavskij M. V.* Social'nyj optimizm. Pedagogika Antona Makarenko // Uchitel'skaya gazeta. Moskva. 2018. 27 marta.
- *Efimova E. A.* Voennye igry v vospitanii podrastayushchego pokoleniya (vtoraya polovina 1920-h — 1930-e gg.) // Obrazovanie kak faktor razvitiya intellektual'no-nravstvennogo potenciala lichnosti i sovremennogo obshchestva: materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, 04–05 dekabrya 2014 g. / Leningradskij gos. un-t im. A. S. Pushkina; pod obshch. red. V. N. Skvorcova. Sankt-Peterburg: SPbY, 2014. S. 61–68.
- *Gricenko L. I.* «Voenizaciya» v uchrezhdeniyah A. S. Makarenko // Pedagogika. 2015. № 3. S. 89–95;
- *Gricenko L. I.* Lichnostno-social'naya koncepciya A. S. Makarenko v sovremennoj pedagogike

(sravnitel'nyj analiz otechestvennogo i zarubezhnogo makarenkovedeniya): Dis. …dokt. ped. nauk. Tyumen', 1998. 291 s.
- *Ilatdinova E.*YU. Otechestvennaya istoriografiya pedagogicheskogo naslediya A. S. Makarenko (1939–2013 gg.): dis. …dokt. ped. nauk. Nizhnij Novgorod, 2015. 443 s.
- *Lihomanov I. V., Ivanov I. A.* Sovremennaya voennaya pedagogika i teoreticheskoe nasledie A. S. Makarenko // Gumanitarnye problemy voennogo dela. 2016. № 4 (9). S. 82–86.
- *Makarenko A. S.* Izbrannye pedagogicheskie proizvedeniya. M.: Uchpedgiz, 1946. 342 s.
- *Makarenko A. S.* Pedagogicheskie sochineniya: v 8 t. T. 3. / Sost.: L. YU. Gordin, A. A. Frolov. M.: Pedagogika. 1984. 512 s.
- *Medynskij E. N.* Anton Semenovich Makarenko: zhizn' i pedagogicheskoe tvorchestvo. M.; L.: Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR, 1949. 138 s.
- *Poloveckij S. D.* Uchastie narodnyh mass v vojnah Rossii: harakternye cherty i osobennosti (k 200-letiyu Otechestvennoj vojny 1812 goda) // Vestnik Ekaterininskogo instituta. 2012. № 2. S. 115–118.
- Suhanov YU. Tam budet bal — kadetskij prazdnik // Moskovskij komsomolec. 2018. 27 apr.
- Voennaya istoriya: Uchebnik / A. S. Kiselev, T. L. Abashidze, A. S. Antokol'skij i dr.; Pod obshch. red. V. V. Parshina. 2-e izd., dop. i ispr. M.: Voen. un-t. Moskva, 2003. 544 s.
- YUnarmiya. Oficial'nyj sajt [EHlektronnyj resurs]. URL: https://yunarmy.ru (data obrashcheniya: 06.05.2018).
- *Zhukova O. A.* Fenomen igry v pedagogicheskom nasledii A. S. Makarenko // Vospitanie cheloveka — delo schastlivoe i posil'noe: Materialy mezhdunarodnyh social'no-pedagogicheskih chtenij, posvyashchennyh 125-letiyu Antona Semenovicha Makarenko, 22 marta 2013 goda. M.: Rossijskij gos. social'nyj un-t, 2013. S.440–447.

УДК 37.01

Е. Ю. Илалтдинова

Доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и социальной педагогики, заведующая исследовательской лабораторией «Воспитательная педагогика А. С. Макаренко», ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) г. Нижний Новгород
E-mail: ilaltdin@mail.ru

Elena Yu. Ilaltdinova
Dr.Sc. (Education), Associate Professor, Head of the Chair of Pedagogy, Head of the Laboratory «Pedagogy of Anton S. Makarenko», Laureate in Education Prize of the Russian Federation in 2017, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia

ПРАКТИКА ПРОИЗВОДСТВЕННО-ХОЗЯЙСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВЕТСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ И ШКОЛЕ (НА ОСНОВЕ НАСЛЕДИЯ А. С. МАКАРЕНКО)

В статье актуализируется проблема организации производственно-хозяйственного воспитания детей и молодежи в современном образовании на основе социально-педагогического наследия А. С. Макаренко. Представлены основные макаренковские идеи по организации производственно-хозяйственного воспитания. Сделан акцент на специфических особенностях интерпретации идей и опыта А. С. Макаренко в современных исследованиях. Проанализирован опыт применения макаренковских идей в деятельности школ-хозяйств и школьных заводов в 1960- х — 70-х годах. Приведены примеры связи педагогики А. С. Макаренко с явлениями и процессами, происходящими в социально-экономическом развитии и образовании некоторых зарубежных стран.

Ключевые слова: *А. С. Макаренко, производственно-хозяйственное воспитание, школа-хозяйство, воспитательный коллектив, официальная педагогика.*

Восстановление социального статуса и возвращение в современную педагогическую теорию и практику продуктивной воспитательной работы невозможно только на основе «педагогики ме-

Как цитировать статью: Илалтдинова Е. Ю., Аксенов С. И. Практика производственно-хозяйственного воспитания в советской педагогике и школе (на основе наследия А. С. Макаренко) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т.1, №3(50). С.76–83.

роприятий» и досуговой педагогики, без соответствующей трудовой деятельности школьников. Вместе с тем ориентация на возрождение значимости труда как жизненной ценности в подготовке подрастающих поколений непродуктивна без критического осмысления советской педагогической практики. Это может привести к повторению не оправдавших себя идей, решений, форм и подходов, направленных, преимущественно, на обучение труду, не обеспечивших в свое время ни полноценной связи школы с жизнью, ни практической подготовки выпускников к получению профессии, ни подлинного трудового воспитания.

В данной связи важнейшее значение приобретает обращение к советской педагогической классике, которая задает исторически апробированные ориентиры трудового воспитания, мудро предостерегает от недостаточно обоснованных решений. Одним из основных путей актуализации историко-педагогического знания в рассматриваемом направлении является переосмысление социально-педагогического наследия А. С. Макаренко, его педагогики как науки о воспитании, осуществляемой на основе производственно-хозяйственной деятельности единого самоуправляемого детско-взрослого коллектива [1; 7; 13].

Творческое наследие А. С. Макаренко приобретает особую значимость в устранении устоявшейся в современном образовании идеи ненужности продуктивного труда детей в образовательной организации, сведéния его исключительно к овладению различными технологиями в учебном процессе. Глубинная ошибочность такой позиции, порождающей современные социальные проблемы, вызванные нарастающими

С. И. Аксенов

Доцент кафедры общей и социальной педагогики, научный сотрудник исследовательской лаборатории «Воспитательная педагогика А. С. Макаренко», кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет); г. Нижний Новгород
E-mail: aksen_82@mail.ru

Sergey I. Aksyonov
PhD (Education), Associate Professor, Department of Pedagogy, Researcher, Laboratory «Pedagogy of Anton S. Makarenko», Laureate in Education Prize of the Russian Federation in 2017, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia

потребительскими и иждивенческими настроениями в обществе, становится весьма очевидной.

При осуществления воспитания молодого поколения, подготовки кадров, способных к прорывной модернизации страны, для реализации инновационных способов приобщения детей и молодежи к производству в рамках подлинной хозяйственной деятельности необходимо избавиться от устоявшихся догм в освоении творческого наследия А. С. Макаренко в целом и к проблеме организации производительного труда детей как материальной основы воспитания в частности.

В настоящее время, когда уже более семидесяти лет макаренковское наследие выступает предметом исследования отечественных и зарубежных специалистов, проблема историографической интерпретации этого наследия является неотъемлемой составляющей любого макаренковедческого исследования. Такой подход способствует объективности трактовки идей и опыта А. С. Макаренко. Проведенное нами историографическое исследование процесса освоения и разработки наследия А. С. Макаренко официальной педагогикой и педагогической общественностью позволяет выделить некоторые особенности интерпретации макаренковских идей и опыта в сфере организации производительного труда с позиции современных исследований [2; 3; 4].

До 1958 г. макаренковское наследие разрабатывалось официальной педагогикой преимущественно в направлении его приспособления к условиям общеобразовательной школы, коллектив учебного класса рассматривался вне производственно-хозяйственной основы воспитания [3]. Именно теория коллектива, правомерно, считалась «краеугольным камнем» макаренковской педагогики. Однако методика воспитания коллектива разрабатывалась в то время вне сферы производственного труда, тем более логики хозяйствования. При этом макаренковский единый трудовой «воспитательный коллектив» ограниченно понимался только как «детский», который может развиваться исключительно в учебной деятельности. Логика была такова: если А. С. Макаренко осуществлял коллективное воспитание на основе одной главной деятельности воспитанников, какой был труд, то в общеобразовательной школе воспитание коллектива можно осуществлять также на основе одной главной деятельности школьников — учебной деятельности (Т. Е. Конникова). На сферу учебной деятельности была упрощенно перенесена и макаренковская терминология коллективного воспитания.

В результате, в условиях доминирования парадигмы дидактической педагогики, «школы учебы» не определены эффективные формы организации стабильной занятости подростков, обеспечения всего цикла их трудовой деятельности. Использовался только труд, преимущественно, сезонный, вспомогательный, в макаренковском понимании — «труд-работа», не дающий воспитательного эффекта. Самоуправление в массовой школьной практике только лишь провозглашалась, в реальности дети не принимали участия в решении ключевых вопросов жизнедеятельности образовательно-воспитательного учреждения, тем более экономических.

После утверждения Закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (принят 24.12.1958 г.) началось воплощение макаренковских идей об осуществлении производительного труда учащихся в форме организации школ-хозяйств и школьных заводов. Во второй половине 1960-х гг., уже после отхода от положений Закона, возникли наиболее известные школы-хозяйства Г. М. Кубракова, З. Ю. Шоюбова, позднее — А. А. Католикова, строившие свою систему воспитания на материальной основе хозяйственно-экономической деятельности.

Это движение последователей А. С. Макаренко получило широкое распространение в 1970-е гг., однако проходило вне государственной системы повышения квалификации работников образования. Так называемый «обмен опытом» шел по общественной инициативе, имел форму посещения педагогами данных учебно-воспитательных учреждений, с последующей активной почтовой перепиской для уточнения отдельных организационных вопросов. Официальная педагогика игнорировала этот опыт. Например, письмо-обращение Г. М. Кубракова Президенту АПН СССР оставалось без рассмотрения и ответа год, пока сам автор не отозвал свои материалы.

Однако историческая справедливость предусматривает и рефлексию определенных недостатков в деятельности создателей школ-хозяйств и школьных заводов. В этих учреждениях превалировала установка на соединение производственного труда и обучения труду, при этом теоретически, методологически и организационно-методически не разрабатывалась проблема связи производственного труда и воспитания. Преобладала установка на то, что труд должен быть только творческим и интересным. В результате был нарушен баланс в пони-

мании единства «интерес — долг». Наблюдался весомый дисбаланс в рассмотрении вопросов оптимального сочетания моральных и материальных стимулов труда в аспекте переоценки моральных и серьезной недооценки материальных стимулов, сомнительным также было отношение к карманным деньгам учащихся.

В школах-хозяйствах и школьных заводах не было создано полноценной нормативно-правовой базы для организации и регламентации труда детей и подростков. При этом недооценивалась обширная документация руководимых А. С. Макаренко педагогических учреждений, позволяющая выявить эффективные способы организации производственно-экономической деятельности подростков и молодежи [5].

Доминировала недооценка руководителями этих учреждений значения предварительного периода развития коллективистких идей и опыта А. С. Макаренко в колонии им. Горького. А ведь, по А. С. Макаренко, необходимо, чтобы воспитательный коллектив проходил полный путь своего развития: от простых форм к сложным, от постепенного накопления социального опыта к росту экономического, воспитательного и образовательного потенциала учреждения.

Преимущественная ориентация исследователей только на опыт трудовой коммуны имени Ф. Э. Дзержинского как наивысшую форму развития макаренковских идей и опыта способствовала формированию установки на то, что для реализации идей А. С. Макаренко необходимо, чтобы государство в массовом порядке построило для учащихся такие заводы, что было нереально по экономическим и нецелесообразно по педагогическим соображениям.

Политехнизация общеобразовательной школы, проходившая в 1970-е –1980– е гг., не содействовала реализации макаренковской идеи педагогической целесообразности разделения труда в условиях производственно-экономической деятельности трудового воспитательного коллектива. Установка в массовом педагогическом сознании на отношение к труду как к наказанию, как к специальному средству для перевоспитания, привела в 1990-е гг. к недооценке воспитательной роли продуктивного производственного труда как смыслосодержательной жизненной ценности в формировании личности, был сделан вывод о том, что «нормальным детям» такой вид труда не нужен. Такое положение еще более усугубилось в начале 2000-х годов в условиях форсированного формирования в нашей стране потребительского общества.

Вместе с тем следует отметить, что в начале 2000-х годов в отечественном макаренковедении активизировалась деятельность по установлению связи макаренковского социально-педагогического творчества с аналогичными явлениями и процессами, происшедшими и происходящими в экономическом, общественном развитии и в сфере образования [2; 3; 4; 6]. Это трактовка педагогики, образования, воспитания как важнейших факторов социально-экономических преобразований и общественного прогресса (Д. Дьюи, США) [12]; история израильских кибуцев [9]; возникновение «освобождающего образования» (П. Фрейре, Бразилия, Чили) [11]; усиление тенденций социально-гуманитарной направленности экономики промышленно развитых стран (Ф. Фукуяма, США) [10]; развитие менеджмента, социального управления (И. Адизес, США) [8].

Рефлексия данного разнообразного и продуктивного опыта подтверждает актуальность обращения к анализу особенностей интерпретации макаренковской педагогики с целью приближения к максимально объективной ее оценке.

Освоение и разработка социально-педагогического наследия А. С. Макаренко в настоящее время и в перспективе — одно из ключевых направлений познания закономерностей развития производственного воспитания детей и молодежи, поиска эффективных путей их приобщения к современным производственно-технологическим процессам в логике их подлинной — как педагогической, так и хозяйственной — целесообразности.

Макаренковское наследие содержит богатый потенциал производственно-хозяйственного воспитания детей и молодежи, высшей формой которого является педагогически и экономически эффективное детско-взрослое производство.

Литература

1. *Аксенов С. И.* Школа и производство: проблема их «параллельности» в истории трудовой коммуны им. Ф. Э. Дзержинского // Школа и производство. 2011. № 1. С. 6–11.

2. *Илалтдинова Е. Ю.* Отечественная история освоения и разработки наследия А. С. Макаренко: 1975–2013 гг.: монография. Н. Новгород: Мининский университет, 2014. 149 с.

3. *Илалтдинова Е. Ю.* Официальная педагогика и общественно-педагогическая инициатива в истории освоения и разработки наследия А. С. Макаренко: 1939 — середина 1970-х гг.: монография. Н. Новгород, 2010. 219 с.

4. *Илалтдинова Е. Ю., Аксенов С. И., Кувабара К.* Современное зарубежное и отечественное макаренковедение // Вестник Мининского университета. 2014. № 3 (7). С. 29. Режим доступа: http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/519/495 (дата обращения: 12.01.2018).

5. *Макаренко А. С.* Школа жизни, труда, воспитания: учебная книга по истории, теории и практике воспитания / сост., коммент. А. А. Фролов, Е. Ю. Илалтдинова, С. И. Аксенов. В 9-ти частях (томах). Н. Новгород, 2007–2017.: Часть 1.— 2007.— 361 с., Часть 2.— 2008.— 409с. Часть 3.,— 2009.— 365с.

6. *Фролов А. А.* А. С. Макаренко в СССР, России и мире: история освоения и разработка его наследия. 1939–2005 гг. Критический анализ. Н. Новгород, 2006. 417 с.

7. *Фролов А. А., Аксенов С. И.* Наследие А. С. Макаренко в истории педагогики и воспитания // Воспитание школьников. 2017. № 2. С. 66–73.

8. *Фролов А. А., Илалтдинова Е. Ю., Аксенов С. И.* Ицхак Адизес и Антон Макаренко: развитие — основа успеха организации // Народное образование. 2016. № 1. С. 7–14.

9. *Фролов А. А., Илалтдинова Е. Ю., Аксенов С. И. и др.* Израильский кибуц и трудовая колония им. М. Горького: общее в основах трудового хозяйствования // Народное образование. 2016. № 2–3. С. 61–67.

10. *Фролов А. А.* «Человек в системе производства» у Ф. Фукуямы и А. Макаренко // Вопросы экономики. 2010. № 8. С. 144–147.

11. *Фролов А. А.* А. Макаренко и П. Фрейре: сравнение основ социально-педагогической деятельности // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: материалы VII национально научной конференции / ред. — сост. Г. Б. Корнетов. М., 2011. С. 154–157.

12. *Фролов А. А., Аксенов С. И.* Джон Дьюи и Антон Макаренко — две вершины социальной педагогики XX века // Народное образование. 2013. № 6. С. 89–97.

13. *Фролов А. А., Илалтдинова Е. Ю.* Педагогика как наука о воспитании: исторический экскурс и современное состояние // Воспитание школьников. 2015. № 10. С. 17–26.

PRACTICE OF PRODUCTION AND ECONOMIC EDUCATION IN THE SOVIET PEDAGOGY AND SCHOOL (ON ANTON S. MAKARENKO'S HERITAGE)

The authors of the article actualize the problem of organizing the production and economic education of children and youth in modern education on the basis of the socio-pedagogical heritage of Anton S. Makarenko. The authors present the main ideas of Anton S. Makarenko on the organization of industrial and economic upbringing. The authors emphasized the specific features of the interpretation of Anton S. Makarenko's ideas and experience in modern studies. The authors analyzed the experience of applying Anton S. Makarenko's ideas in the activity of school-farms and school plants in the 1960s-70s. The authors give examples of the connection of Anton S. Makarenko's pedagogy with the phenomena and processes taking place in the socio-economic development and education of some foreign countries.

Keywords: A. S. Makarenko, production and economic education, school economy, educational collective, official pedagogy.

References

- *Aksenov S. I.* SHkola i proizvodstvo: problema ih «parallel'nosti» v istorii trudovoj kommuny im. F. EH. Dzerzhinskogo // SHkola i proizvodstvo. 2011. № 1. S. 6–11. [In Rus].
- *Ilaltdinova E. YU.* Otechestvennaya istoriya osvoeniya i razrabotki naslediya A. S. Makarenko: 1975–2013 gg.: monografiya. N. Novgorod: Mininskij universitet, 2014. 149 s. [In Rus].
- *Ilaltdinova E.YU.* Oficial'naya pedagogika i obshchestvenno-pedagogicheskaya iniciativa v istorii osvoeniya i razrabotki naslediya A. S. Makarenko: 1939 — seredina 1970-h gg.: monografiya. N. Novgorod, 2010. 219 s. [In Rus].
- *Ilaltdinova E. YU., Aksenov S. I., Kuvabara K.* Sovremennoe zarubezhnoe i otechestvennoe makarenkovedenie // Vestnik Mininskogo universiteta. 2014. № 3 (7). S. 29. Rezhim dostupa: http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/519/495 (data obrashcheniya: 12.01.2018). [In Rus].
- *Makarenko A. S.* SHkola zhizni, truda, vospitaniya: uchebnaya kniga po istorii, teorii i praktike vospitaniya / sost., komment. A. A. Frolov, E. YU. Ilaltdinova, S. I. Aksenov. V 9-ti chastyah (tomah).

N. Novgorod, 2007–2017.: CHast' 1.— 2007.— 361 s., CHast' 2.— 2008.— 409s. CHast' 3.,— 2009.— 365s. [In Rus].

- *Frolov A. A.* A. S. Makarenko v SSSR, Rossii i mire: istoriya osvoeniya i razrabotka ego naslediya. 1939–2005 gg. Kriticheskij analiz. N. Novgorod, 2006. 417 s. [In Rus].
- *Frolov A. A., Aksenov S. I.* Nasledie A. S. Makarenko v istorii pedagogiki i vospitaniya // Vospitanie shkol'nikov. 2017. № 2. S. 66–73. [In Rus].
- *Frolov A. A., Ilaltdinova E. YU., Aksenov S. I.* Ickhak Adizes i Anton Makarenko: razvitie — osnova uspekha organizacii // Narodnoe obrazovanie. 2016. № 1. S. 7–14. [In Rus].
- *Frolov A. A., Ilaltdinova E. YU., Aksenov S. I. i dr.* Izrail'skij kibuc i trudovaya koloniya im. M. Gor'kogo: obshchee v osnovah trudovogo hozyajstvovaniya // Narodnoe obrazovanie. 2016. № 2–3. S. 61–67. [In Rus].
- *Frolov A. A.* «CHelovek v sisteme proizvodstva» u F. Fukuyamy i A. Makarenko // Voprosy ehkonomiki. 2010. № 8. S. 144–147. [In Rus].
- *Frolov A. A.* A. Makarenko i P. Frejre: sravnenie osnov social'no-pedagogicheskoj deyatel'nosti // Istoriko-pedagogicheskoe znanie v nachale III tysyacheletiya: materialy VII nacional'no nauchnoj konferencii / red. — sost. G. B. Kornetov. M., 2011. S. 154–157. [In Rus].
- *Frolov A. A., Aksenov S. I.* Dzhon D'yui i Anton Makarenko — dve vershiny social'noj pedagogiki XX veka // Narodnoe obrazovanie. 2013. № 6. S. 89–97. [In Rus].
- *Frolov A. A., Ilaltdinova E. YU.* Pedagogika kak nauka o vospitanii: istoricheskij ehkskurs i sovremennoe sostoyanie // Vospitanie shkol'nikov. 2015. № 10. S. 17–26. [In Rus].

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И ПРОИЗВОДСТВА (НА ОСНОВЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ А. С. МАКАРЕНКО)

М. И. Алдошина

Доктор педагогических наук, профессор, директор Центра по взаимодействию с Российской академией образования ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева», г. Орел
E-mail: maraldo57@mail.ru

Marina I. Aldoshina
Dr.Sc. (Education), Professor, Director of the Centre for ineraction with the Russian Academy of education, Orel State University named after I. S. Turgenev, Orel, Russia

В современной ситуации экономического и политического развития в России и мире растет значимость наличия и развитости заданных компетенций личности. Динамичное полицентричное развитие, многоукладность современного мирового хозяйства, его цифровизация ставят вопрос о сформированности предпринимательских компетенций обучающихся. Именно предпринимательство как сфера и вид деятельности населения понимается механизмом развития среднего класса и стимулирования роста материального благополучия населения на стыке бизнеса, науки и образования. В данной связи особенно актуальна проблема формирования предпринимательских компетенций обучающихся в образовательном процессе университета при взаимодействии образования, науки и производства. Основная проблема статьи — рассмотрение теории и практики проблемы формирования предпринимательских компетенций обучающихся в образовательном процессе университета. Предметом данной статьи является непрерывный образовательный процесс университета. Объектом — особенности механизмов формиро-

Как цитировать статью: Алдошина М. И. Формирование предпринимательских компетенций обучающихся при взаимодействии образования, науки и производства (на основе воспитательной педагогики А. С. Макаренко) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т.1, № 3(50). С.84–97.

вания предпринимательских компетенций обучающихся в образовательном процессе университета в контексте непреходящего значения педагогического наследия великого отечественного педагога Антона Макаренко.

Методологическим основанием выступает культурологический подход, рассматриваемый в контексте содержательных требований компетентностного. Методом структурного анализа, теоретического и историко-педагогического анализа были выявлены основные пути, механизмы и особенности формирования предпринимательских компетенций студентов в свете некоторых идей А. С. Макаренко.

Основными выводами исследования выступают доказанные возможности использования особенностей формирования предпринимательских компетенций обучающихся в образовательном процессе университета при взаимодействии образования, науки и производства.

Ключевые слова: *предпринимательство, предпринимательские компетенции, структура и содержание предпринимательских компетенций, университетское образование.*

Сложившаяся социокультурная ситуация в России и мире требует осмысления сущности и роли университетского образования в обществе, определения соотношения образования и общества, образования и культуры, образования и бизнеса, взаимовлияния этих институтов на личность для наиболее полного ее раскрытия и самореализации, становления компетентного специалиста и личности [1; 7]. Политика санкций в отношении нашего государства повлекла стимулирование развития различных отраслей бизнеса и экономики. Однако существует понимание проблемы, что без надежной прослойки среднего класса не произойдет стабилизации ситуации в социально-экономической сфере нашей страны и, как следствие, будут тормозиться процессы динамичного развития науки и образования. Именно предпринимательство как сфера и вид деятельности населения понимается механизмом развития среднего класса и стимулирования роста материального благополучия населения на стыке бизнеса, науки и образования.

2018 год — год 130-летия со дня рождения Антона Семеновича Макаренко, что дает повод к герменевтическому переосмыслению педагогического наследия великого советского педагога [2; 4; 9; 18]. Современные реалии требуют внимания к различным аспектам педагогического наследия А. С. Макаренко, так как стоит вопрос о развенчании стремлений современных украинских руководителей образования

к национализации имени и педагогического наследия А. С. Макаренко как исключительно украинского педагога. А также содействовать распространению идей о значимости производительного труда как фактора воспитания и основы формирования предпринимательских компетенций при взаимодействии образования, науки и производства.

В 2017 году в Российской Федерации была принята Стратегия развития малого и среднего предпринимательства в России до 2030 года. «В данной концепции предпринимательство рассматривается как фактор инновационного развития и улучшения отраслевой структуры экономики, а с другой стороны — социального развития и обеспечения стабильно высокого уровня занятости» [16].

«Важнейшими принципами реализации данной стратегии предлагаются следующие:

- учет интересов представителей малого и среднего бизнеса при проектировании и реализации государственных решений в сфере регулирования предпринимательской деятельности;
- легализация бизнеса не только как гарантия государства, но и возможность для развития бизнеса;
- оказание приоритетной поддержки малым и средним предприятиям, обладающим потенциалом роста и ускоренного развития;
- формирование системы стимулирования для вовлечения органов государственной власти и органов местного самоуправления в деятельность по развитию малого и среднего предпринимательства;
- предсказуемость и прозрачность фискальных и регулирующих условий, позволяющих формулировать инвестиционные планы на среднесрочную и долгосрочную перспективу» [21].

Акселерация предпринимательства в России может рассматриваться возможным выходом из сложившейся ситуации. Предпринимательство в современных реалиях рассматривается в науке как вид экономической деятельности на основе использования своих средств с обременением ответственностью в ситуациях ведения хозяйства и рисков. Считается, что впервые термин был применен английским ученым Ричардом Кантильоном в XVIII веке, «определяя его как экономическую деятельность, в процессе которой приводятся в соответствие товарное предложение и спрос в условиях постоянного риска» [20, с. 17]. Предпринимательство и предпринимательские компетенции в России пока не рассматриваются в качестве реального

стимула реформирования российской экономики. Политическая нестабильность, непредсказуемость вектора реформирования, законодательные дисбалансы влекут за собой нарушение пропорций, спад производства и инвестиций, отток капитала за рубеж, увеличивая риски предпринимательской деятельности.

Цель развития предпринимательства — осуществление экономической деятельности в ситуации несогласованности, хаоса, рисков. Формирование предпринимательских компетенций понимается нами как процесс формирования готовности и способности обучающегося осуществлять свою экономическую деятельность на инновационной и рисковой основе. Формирование и развитие предпринимательских компетенций возможно и необходимо осуществлять в непрерывном образовательном процессе на различных его этапах, учитывая возраст обучающихся и уровни сформированности новообразования, поэтому непременным условием их формирования является, в авторском понимании, непрерывность. Предпринимаемые ранее шаги на государственном, региональном и местном уровнях, к сожалению, значимых результатов пока не принесли. Например, Федеральная целевая программа развития российского образования до 2015 года, направляя действия педагогов на комплексный характер достижения целей и задач, единые подходы к решению имеющихся проблем образования в деле ответственной подготовки и восполнения молодого интеллектуального и кадрового потенциала страны, умеющего заботиться о достойном экономическом состоянии населения и государства, повлекла разработку значительного количества моделей школьного развития предпринимательства, но весомых результатов не было получено. Значимым результатом научных поисков можно назвать создание двух значимых моделей формирования предпринимательских компетенций у школьников: в условиях сетевого партнерства и в бизнес-обучении [5].

Специфика современной профессиональной деятельности не только интегрирует требования собственно профессиональных действий и функций, но и актуализирует способность регуляции и анализа контента информации. Возрастает значимость интерактивности профессионала, качества его коммуникативных компетенций, особенно проявляющихся в контексте командообразования [13; 22]. Современная электронно-цифровая экономика диктует необходимость не «механистичности» объектов бизнес-проектов, а «очеловечивания» их, раз-

вития персонной общительности, коммуникабельности, компетенций убеждения и достижения выгодных целей с меньшими рисками. В современных условиях предпринимательские компетенции можно сгруппировать следующим образом:

1. Компетенции личностного роста («гибкие компетенции», по выражению В. В. Путина) — включают готовность и способность проявлять лидерские устремления, мотивированную активную гражданскую позицию и командообразование; развитие целеустремленности в профессиональной сфере; ответственное отношение; координацию своего личностного и профессионального роста; готовность к здоровьесбережению; самоорганизацию; креативность; готовность принимать на себя ответственность по отношению к обществу и природе (антропоцентризм).

2. Мировоззренческие компетенции — предполагают наличие сформированного личностного каркаса, осознание социальной ответственности; освоение и интериоризация базовой аксиосферы мировой культуры; осведомленность в трактовки движущих сил и закономерностей всемирного исторического процесса, его экономической составляющей и истории предпринимательства; готовность демонстрировать гражданскую позицию и инициативу и осуществлять саморегуляцию поведения (на основе этических и правовых норм).

3. Коммуникативные компетенции — включают способность грамотно и аргументированно выстраивать письменную и устную речь; общаться в деловой сфере; владение иностранным языком в эффективной профессиональной деятельности; умение коммуницировать в электронно-цифровом пространстве для поддержки и расширения бизнеса.

4. Информационные компетенции — суммируют интерактивность и владение информационной культурой, способность к восприятию и анализу массивов информации, постановке цели, понимание сущности, роли и значения информации и цифровых контентов и технологий в современном бизнесе, учет основных требований к информационной безопасности.

Таким образом, сгруппировав предпринимательские компетенции по блокам, можно выделить их основные компоненты: компетенции личностного роста, мировоззренческие, цифровые и коммуникативные компетенции. Подобная классификация позволяет спроектиро-

вать непрерывное формирование предпринимательских компетенций в образовательном процессе университета на различных его этапах.

Решение проблемы формирования предпринимательских компетенций обучающихся осложняется ситуацией в образовании. При рассмотрении высшего образования в России проявляется ряд проблем на стыке образования, науки и производства, требующих незамедлительного анализа: несоответствие компетентностных требований современной цифровой экономики возможностям профессионального образования; демографическая рассогласованность расположения сети профессиональных образовательных организаций (высшего и среднего уровня); несоблюдение нормативных требований ФГОС ВО в области материально-технической оснащенности.

Великий отечественный педагог Антон Семенович Макаренко еще столетие назад ставил и пытался решать вопросы формирования предпринимательских компетенций (хотя данная терминология тогда не использовалась) у воспитанников. Вспоминается известный герой «Педагогической поэмы» Соломон Борисович Коган с «духом предприимчивости, оптимизма и напора», благодаря которому «… мы диву давались: только недавно мы были так бедны, сейчас у Соломона Борисовича горы леса, металла, станки; в нашем рабочем дне только мелькает: авизовка, чек, аванс, фактура, десять тысяч, двадцать тысяч» [12, с. 206]. Предпринимательская деятельность в коммуне имела высокую результативность и оснащенность — от скромных мастерских до корпусов заводов на полной окупаемости.

Решить проблему формирования предпринимательских компетенций можно только в рамках специально организованного образовательного процесса. Неслучайно Антон Семенович Макаренко причислен ЮНЕСКО к числу четырех педагогов, определивших способ педагогического мышления в XX веке, наряду с Джоном Дьюи, Георгом Кершенштейнером и Марией Монтессори. Он доказал, что «… такое воспитание тем плодотворнее, чем больше оно сочетается с развитием творческой индивидуальности, стимулирует одновременно как моральные качества личности, так и „правовые эмоции“» [11, с. 245]. Идеи А. С. Макаренко во многом опередили время, в которое он жил. Его мысли, что «зарплата не потому совершенна, что дает деньги ученику, она совершенна потому, что ставит его в условия собственного бюджета, она дает возможность воспитать будущего хозяина» особенно актуальны сегодня.

Несмотря на все сложности организации образовательного процесса в университете, постепенно происходит отказ от жестко регламентированных взглядов. Переход ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева» в статус опорного университета и понимание стратегии его дальнейшего существования и развития как драйвера регионального развития, позволяет вносить изменения и проектировать инновационные модели осуществления процесса формирования предпринимательских компетенций обучающихся на стыке бизнеса, науки и образования на различных этапах — довузовском (юношеские специализированные научно-исследовательские школы — ЮСНИШ), университетском (система предпринимательских конкурсов и междисциплинарного проектирования) и поствузовском (система дополнительного профессионального образования в рамках технологии ситуационного образования (case-study method).

Довузовский этап формирования предпринимательских компетенций в Орловском государственном университете имени И. С. Тургенева, например, можно проиллюстрировать деятельностью ЮСНИШ «Школа предпринимателя». Школа создана для обучающихся 7-х — 10-х классов, интересующихся созданием успешного бизнеса для формирования предпринимательства, т.е. универсального навыка, которому можно и нужно учиться в школе. Занятия в ЮСНИШ проводят ведущие специалисты, опытные преподаватели университета, которые в форме активной практической и игровой деятельности в группах по 10–15 человек рассказывают об устройстве бизнеса, учат анализировать рыночную ситуацию и генерировать продуктивные идеи, оценивать и развивать личностный потенциал, формировать социально-психологические навыки командообразования, формирования и стимулирования лидерства, эффективного переговорного процесса, убеждения, создания и продвижения бизнес-проекта под руководством опытных наставников и преподавателей-консультантов.

Вузовский этап формирования предпринимательских компетенций в университете может быть наполнен междисциплинарными образовательными проектами и конкурсами на всех направлениях подготовки, специальностях университета. Большое значение в реализации потенциала этапа формирования предпринимательских компетенций в университете имеет участие Орловского государственного университета им. И. С. Тургенева в реализации ряда компетенций Worldskills. ОГУ

им. И. С. Тургенева выступил базой проведения соревнований по целому ряду специальностей: «Туризм» (с целью разработки, продвижения и реализации туристского продукта, характеризующегося свойствами новизны, соответствия требованиям потребителей услуги, комплексности); «Фрезерные и токарные работы на станках с ЧПУ» (с двойной целью — проектной: чтение предложенного чертежа, разработка 3D-модели и конструкторской документации в CAD-системе программы ADEM, разработка управляющей программы для станка с ЧПУ и технологическое моделирование процесса в CAD-системе программы ADEM; и практической: его реализация в инструментальном цехе Карачевского завода «Электродеталь» (Брянская обл., г. Карачев, ул. Горького, 1Б, главный учебный корпус, ауд. ЭЛ — Карачевский филиал ОГУ им. И. С. Тургенева); «Парикмахерское искусство» (с целью выполнения различных видов стрижки, прически, укладки с учетом особенностей направленности и схемы роста волос, взаимозависимости стиля прически от формы лица и различных техник выполнения и т.п.).

Одним из интересных и результативных путей формирования предпринимательских компетенций в ОГУ имени И. С. Тургенева в сообществе науки, образования и бизнеса является проект «Твоя карьера в регионе». Данный стратегический проект в программе развития опорного университета содействует трудоустройству студенческой молодежи, помощи в конструировании карьерных ориентиров и стимулировании расширения личностных компетенций, повышающих профессиональный уровень выпускников разных направлений подготовки и профилей. В формате мастер-классов, тренингов и открытых дискуссий приглашенные лидеры регионального бизнеса информируют слушателей о компаниях, корпоративном микроклимате, анализируются риски и перспективы профессиональных стартов. Например, при встрече с менеджером по связям с общественностью компании «МТС» ориентировались на создание имиджевой стороны личности и компании в сетях, развивающихся возможностях поисковых систем, брендирование и продвижение собственного блога, создание интересного контента и креативного имиджа. На мастер-класс были приглашены известные региональные блогеры, поделившиеся секретами мастерства и интересными находками и проблемами.

Решая в университете тактические образовательные задачи по формированию предпринимательских компетенций обучающихся, мы

ориентируемся на междисциплинарные образовательные проекты как «перспективное средство решения многих методологических, теоретических и методических проблем университетского образования» [6, с. 40]. Используя в университетском образовательном процессе технологию проектирования, «можно создать в ходе учебного процесса условия для выполнения студентами комплекса заданий, направленных на формирование интеллектуальных и практических умений для последующего выполнения целостной профессиональной деятельности» [3, с. 234–235].

Понимание интеграции в современной дидактической и методической мысли выходит за рамки традиционных межпредметных связей в образовании. Междисциплинарное проектирование подразумевает многоуровневую систему с проявлением потенциала исследовательских, аналитических, диагностических, прогностических, конструкторских, организационных, управленческих, предпринимательских, коммуникативных, контрольных, оценочных и рефлексивных возможностей студента. В учебном междисциплинарном проектировании в университетском образовании происходит суммирование реальных проектных, коммуникативных и учебных мотивов с формируемыми профессиональными и предпринимательскими мотивами; профессионального контекста и его квазипрофессиональной составляющей; типичных и нестандартных профессиональных ситуаций в проектной деятельности; алгоритмического и креативного видов деятельности обучающихся; элементов содержания образования конкретных дисциплин (модулей); узкопрофессиональной специфики проектирования в учебном поле конкретной профессии и содержания общепрофессиональных компетенций, эмерджентности профессиональных, общепрофессиональных и предпринимательских компетенций обучающихся при взаимодействии образования, науки и производства. В ходе организации в образовательной деятельности подобной многоуровневой интеграции студент вовлекается сразу в несколько видов деятельности. Проектная деятельность детерминирует необходимость решения профессионально значимых задач и формирование соответствующих компетенций в логике будущей профессиональной деятельности, что позволяет определенной компетенции интегрироваться в структуру профессиональной компетентности.

«Метод проектов — это совокупность приемов, позволяющих сфор-

мулировать и решить в результате самостоятельных действий обучающихся проблему с обязательной презентацией (публичным представлением) этих результатов. Проектная деятельность стимулирует инициативу, самостоятельность и критичность мышления, творческий подход и деловую успешность» [1, с. 21]. В практике университетского образования нами используются проекты различных направленностей и видов для эффективного формирования предпринимательских компетенций обучающихся: исследовательские (грантовая, проектно-конкурсная деятельность студентов в составе авторских смешанных коллективов лабораторий и кафедр ОГУ имени И. С. Тургенева); просветительские (организация мастер-классов, программ досуговой деятельности и социального проектирования: «Традиции городского дизайна», «Обереги Орловщины» и т.п.); социально-педагогические (реализация в туристическом кластере региона проекта «Виртуальный музей открытки: из прошлого в настоящее», приуроченного к 450-летию города Орла и повествующего об истории города через ее отражение в почтовой открытке; квестовые игры «Традиции русского чаепития», «Традиционные праздники Орловщины» и т.п.).

Поствузовский этап процесса формирования предпринимательских компетенций студентов в университете целесообразно организуется в процессе реализации дополнительных образовательных программ по стимулированию предпринимательства в профессиональной деятельности через технологии ситуационного образования (case-study method).

Примером подобного кейса, при условии реализации требований методики работы с ним [17, с. 87], может служить следующий:

«Описание:

Учитель биологии обращается к завучу с жалобой на маленькую зарплату и усталость, ему не хватает времени на хобби — выращивание ранних весенних цветов. Он мотивирует свое обращение тем, что ему невозможно работать в условиях, когда в классе учится мальчик-инвалид, у которого неразборчивый почерк, и девочка, родители которой приехали на работу из Средней Азии. Девочка старательная, но плохо говорит и понимает по-русски. Учитель просит освободить его от работы в данном классе.

Материалы кейса:

Закон „Об образовании в Российской Федерации“;

Профессиональный стандарт педагога;

Стратегия развития малого и среднего предпринимательства в России до 2030 года.

Вопросы и задания:

1. Как Вы оцениваете поступок учителя?
2. Проанализируйте возможные варианты развития ситуации: принятие просьбы руководителем; развитие предпринимательских компетенций педагогом; жесткая позиция руководства и межличностный позиционный конфликт и т.п.
3. Проанализируйте документы. Какую стратегию поведения должен избрать завуч? Обоснуйте, опираясь на предложенные документы.
4. Основываясь на анализе предложенных нормативно-правовых документов, определите механизмы повышения профессиональной и предпринимательской компетентности педагога.

В заключение отметим, что формирование предпринимательских компетенций в образовательном процессе университета, проектирование содержательных и методических аспектов готовности к предпринимательской деятельности у обучающихся с учетом требований образовательных стандартов, векторности изменяющихся потребностей бизнес-сообщества, науки и образования, вариативности изменяемых потребностей экономики, рынка труда, профессиональных стандартов требует моделирования и практического воплощения системы непрерывного формирования предпринимательских компетенций в образовательном процессе университета, реализуемых на различных его уровнях (довузовском, университетском и поствузовском). Важнейшим условием его реализации выступает принцип коллективной работы А. С. Макаренко, отмечавшего, что «там, где есть организация коллектива, там есть органы коллектива, там есть организация уполномоченных лиц, доверенных коллектива, и вопрос отношения товарища к товарищу — это не вопрос дружбы, не вопрос любви, не вопрос соседства, а это вопрос ответственной зависимости. Даже если товарищи находятся в равных условиях, идут рядом в одной шеренге, исполняя приблизительно одинаковые функции, связываются не просто дружбой, а связываются общей ответственностью в работе, общим участием в работе коллектива» [10, с. 103]. Подобное решение поставленной проблемы позволит непрерывно проектировать и реализо-

вывать процесс формирования предпринимательских компетенций обучающихся в образовательном процессе университета при взаимодействии образования, науки и производства.

Публикация подготовлена в рамках реализации грантового проекта «Механизмы и условия формирования предпринимательских компетенций обучающихся при взаимодействии образования, науки и производства», при финансовой поддержке РФФИ (№ 18–013–00845/18).

Литература

1. *Алдошина М. И.* Культуротворческий аспект современного образования // Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Проблемы высшего образования». 2016. № 4. С. 19–23.
2. *Базалей Е. А.* Историко-педагогический дискурс становления педагогической системы А. С. Макаренко // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2013. № 2 (23). С. 239–241
3. *Бартош Д. К.* Педагогические технологии обучения и их моделирование в учебном процессе вуза // Проблемы современного образования. 2017. № 6. С. 232–239.
4. *Богуславский М. В., Неборский Е. В.* Стратегические тенденции развития системы высшего образования в Российской Федерации // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 2 (3). С. 7–20.
5. *Гладилина И. П., Гришакина О. П., Трусова Л. А.* Формирование предпринимательских компетенций у школьников в условиях социального партнерства. М.: Коллаж, 2011. 120 с.
6. *Иванов О. Б., Иванова С. В.* Формирование современного образовательного пространства: междисциплинарный взгляд исследования // Философия науки. 2016. № 1. С. 39–49.
7. *Илларионова Л. П.* Духовно-нравственная культура будущего социального педагога: аксиологические основания // Социальная педагогика, 2013. № 5. С. 91–93.
8. Инновационные технологии довузовского образования: коллективная монография / под ред. Е. Н. Пузанковой. Орел: ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет». 2014. 204с.
9. *Кумарин В. В.* Макаренко А. С. — какого мы никогда не знали // Педагогический калейдоскоп. 1998. № 32–33. С. 3–4.
10. *Макаренко А. С.* Коллектив и воспитание личности. М.: Педагогика, 1972. 334с.
11. *Макаренко А. С.* Педагогическая поэма [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.rubook.org/book.php?book=69167&page=206 (дата обращения: 12.11.2017).
12. *Макаренко А. С.* Педагогические сочинения в восьми томах. Т. 4. Педагогические работы 1936–1939. Москва: Педагогика, 1984. 809 с.
13. *Мурадова Н. С.* Социально-экономическая подготовка обучающихся в процессе производственного обучения // Научные исследования в образовании. 2007. № 2. С. 106–108.
14. *Наперев В. А.* Идеи А. С. Макаренко и современная профессиональная школа // Среднее профессиональное образование. 2011. № 7. С. 30–31.
15. Образование и социальные вызовы XXI века: коллективная монография / под ред. М. Л. Левицкого, Г. Н. Филонова, О. В. Суходольской-Кулешовой. М., 2010.
16. Об утверждении Стратегии развития малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации на период до 2030 года (вместе с «Планом мероприятий („дорожной картой“) по реализации Стратегии развития малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации на период до 2030 года») [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://docs.cntd.ru/document/420359173#1 (дата обращения: 22.12.2017).
17. *Покушалова Л. В.* Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения студентов // Молодой ученый. 2011. Т. 2., № 5. С. 155–157.

18. Равкин З. И. Развитие образования в России: новые ценностные ориентиры (концепция исследования) // Педагогика. 1995. № 5. С. 87–90.

19. *Сериков В. В., Тычинина Е. И.* Особенности формирования компетентности внутрикомандного взаимодействия // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 6 (45). С. 104–116.

20. *Торгунаков Е. А., Сорвина Т. А.* Влияние социального фактора на эффективность корпоративного управления предпринимательских структур // Экономика и управление. 2013. № 11 (97). С. 67–70

21. Целевые индикаторы реализации Стратегии развития малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации на период до 2030 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://megaobuchalka.ru/5/7512.html (дата обращения:10.02.2018).

22. *Aldoshina M. I.* Valuation Means of Students' Competences at the University // Asian Social Science. 2014. Vol. 10, No. 24. С. 77–84.

FORMATION OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCIES OF STUDENTS IN CONDITIONS OF INTERACTION BETWEEN EDUCATION, SCIENCE AND PRODUCTION (ON THE BASIS OF UPBRINGING PEDAGOGY OF ANTON S. MAKARENKO)

The importance of existence and development of the set competences of the personality grows in a modern situation of economic and political development in Russia and the world. The dynamic polycentric development and multi-structure of the modern world economy, its digitalization raise the issue of the formation of entrepreneurial competencies of students. Obviously, it is business as a sphere and a kind of activity of the population that is understood as a mechanism for developing the middle class and stimulating the growth of the material well-being of the population in the conditions of interaction between business, science and education. In this regard, the problem of forming the entrepreneurial competencies of students in the educational process of the university in conditions of interaction between education, science and production becomes especially urgent. The main problem of the article is the consideration of theory and practice of the problem of forming entrepreneurial competencies of students in the educational process of the university. The subject of this article is the continuous educational process of the university. The object of the article is the peculiarities of the mechanisms of forming the entrepreneurial competencies of students in the educational process of the university in the context of the intransient importance of the pedagogical heritage of the great Russian pedagogue Anton S. Makarenko.

The methodological basis of the research is the culturological approach, considered in the context of the content requirements of the competence approach. Using the methods of structural analysis, as well as theoretical and historical pedagogical analysis, the main ways, mechanisms and features of forming entrepreneurial competencies of students in the light of some ideas of Anton S. Makarenko have been revealed.

The main conclusions of the study are the proven possibilities of using the features of forming entrepreneurial competencies of students in the educational process of the university in conditions of interaction between education, science and production.

Keywords: business, enterprise competences, structure and content of enterprise competences, university education.

References

- About the approval of the Strategy of development of small and average business in the Russian Federation until 2030> (together with "The plan of measures ("road map") on implementation of the Strategy of development of small and average business in the Russian Federation until 2030") //

URL. http://docs.cntd.ru/document/420359173#1
- *Aldoshin M. I.* Kulturotvorchesky aspect of modern formation//Messenger of Voronezh State University. Series: Problems of the higher education. 2016. N. 4. P. 19–23.
- *Aldoshina M. I.* Valuation Means of Students' Competences at the University //Asian Social Science. 2014. T. 10. N. 24. P. 77–84.
- *Bartosz D. K.* Pedagogical technologies of training and their modeling in educational process of higher education institution//Problems of modern education. 2017. N. 6. P. 232–239.
- *Bazalya E. A.* Historical and pedagogical discourse of formation of pedagogical system of A. S. Makarenko//Business. Education. Right. Bulletin of the Volgograd institute of business. 2013. N. 2 (23). P. 239–241
- *Boguslavsky M. V., Neborsky E. V.* Strategic tendencies of development of system of the higher education in the Russian Federation//the Humanities and education, 2017. N. 2(3). P. 7–20.
- Education and social calls of XX I centuries: the collective monograph / Under the editorship of M. L. Levitsky, G. N. Filonov, O. V. Sukhodolskaya — Kuleshova. M, 2010.
- *Gladilina I. P., Grishakina O. P., Trusova L. A.* Formation of enterprise competences at school students in the conditions of social partnership. M.: Kollazh, 2011.— 120 p.
- *Illarionova L. P.* Spiritual and moral culture of future social teacher: axiological bases//Social pedagogics, 2013. N. 5. P. 91–93.
- Innovative technologies of pre-university education: monograph / stake. bus: under the editorship of E. N. Puzankova.— Orel: "The Orel state university".— 2014.— 204 p.
- *Ivanov O. B., Ivanova S. V.* Formation of modern educational space: cross-disciplinary look of a research//Science Philosophy. 2016. N. 1. P. 39–49.
- *Kumarin V. V.* Makarenko A. S. benzopyrone.— what we never knew//the Pedagogical kaleidoscope, 1998. N. 32–33. P. 3–4.
- *Makarenko A. S.* Collective and education of the personality. M.: Pedagogics, 1972. 334 p.
- *Makarenko A. S.* Pedagogical compositions: in eight volumes. T. 4. Pedagogical works 1936–1939. Moscow: Pedagogics, 1984. 809 p.
- *Makarenko A. S.* Pedagogical poem // URL. www.rubook.org/book.php?book=69167&page=206
- *Muradova N. S.* Social and economic training of students in the course of inservice training//Scientific research in education. 2007. N. 2. P. 106–108.
- *Naperev V. A.* A. S. Makarenko's ideas and modern vocational school//Secondary professional education, 2011. N. 7. P. 30–31.
- *Pokushalova L. V.* The case-study method as modern technology of the professional focused training of students//the Young scientist, 2011. N. 5. T.2. P. 155–157.
- Ravkin 3.I. Development of education in Russia: new valuable reference points (concept of a research)//Pedagogics. 1995. N. 5. P. 87–90.
- *Serikov V. V., Tychinina E. I.* Features of formation of competence of intra team interaction//Domestic and foreign pedagogics. 2017. T.1, N. 6 (45). P. 104–116.
- Target indicators of implementation of the Strategy of development of small and average business in the Russian Federation until 2030 // URL. Https: //megaobuchalka.ru/5/7512.html
- *Torgunakov E. A., Sorvina T. A.* Influence of social factor on efficiency of corporate management of enterprise structures//Economy and management, 2013. N. 11 (97). P. 67–70

УДК 091

К. С. Шаров

Кандидат философских наук, старший преподаватель философского факультета Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова
E-mail: const.sharov@mail.ru

Konstantin S. Sharov
PhD (Philosophy), Senior Lecturer of Philosophy Department, M. V. Lomonosov Moscow State University

ЖИВ ЛИ АРХИВ? АКТУАЛЬНОСТЬ АРХИВНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ НЕОПУБЛИКОВАННЫХ МАНУСКРИПТОВ СЭРА ИСААКА НЬЮТОНА

В статье изучена судьба ньютоновского архива, от смерти мыслителя до современности. Упомянуто, что основные архивные коллекции рукописей Ньютона в наши дни — это: 1) Кембриджский архив, библиотека Кембриджского университета, Великобритания; 2) Коллекция Яхуды, Национальная библиотека Израиля, Иерусалим, Израиль; 3) Коллекция Джона Мейнарда Кейнса, библиотека Королевского Колледжа, Кембриджский университет, Великобритания; 4) Коллекция Тринити-колледжа, библиотека Тринити-Колледжа, Кембриджский университет, Великобритания; 5) Оксфордская коллекция, библиотека Нового Колледжа, Оксфордский университет, Оксфорд, Великобритания; 6) Национальные архивы в Кью, Лондон, Великобритания; 7) Коллекция библиотеки Джеймса Уайта, Университет Эндрюса, Беррьен-Спрингс, Мичиган, США; 8) Бодмеровская коллекция, библиотека Фонда Мартина Бодмера, Колоньи (под Женевой), Швейцария; 9) Бабсоновская коллекция, библиотека Хантингтона, Сан-Марино, Калифорния, США; 10) Коллекция Сент-Эндрюс, библиотека Университета Сент-Эндрюс, Сент-Эндрюс, Великобритания; 11) Массачусетская коллекция, библиотека Массачусетского Технологического

Как цитировать статью: Шаров К. С. Жив ли архив? Актуальность архивных исследований на примере изучения неопубликованных манускриптов сэра Исаака Ньютона // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т.1, №3(50). С.98–119.

Института, Бостон, Массачусетс, США; 12) Техасская коллекция, библиотека Университета Техаса, Остин, Техас, США.

Проанализирована история распродажи ньютоновских рукописей на аукционе Sotheby's в 1936 г.

Рассказано о работе автора данной статьи по исследованию ньютоновского архива в Национальной библиотеке Израиля (Иерусалим, Израиль). Показана эвристическая и когнитивная ценность архивной работы в век электронных технологий на примере работы с архивом Ньютона.

Ключевые слова: *Нютон, ньютонианство, архив, ньютоновский архив, архивная работа, Яхуда, Кейнс, Национальная библиотека Израиля, Израиль, графология, теология*

Talia monstrantem justis celebrate Camænis,
Vos qui cælesti gaudetis nectare vesci,
Newtonum clausi reserantem scrinia Veri,
Newtonum Musis carum[1].
Эдмунд Галлей. «Ода Ньютону»

Введение

Зря говорят, что в современном мире Интернета, социальных сетей, передачи информации со скоростью света, а также электронных портативных «думающих телефонов», не осталось места чудесам архивов и забытых источников.

Автор данной работы почувствовал на себе всю магию и волшебство работы в архивах Национальной библиотеки Израиля в Иерусалиме весной-летом 2017 года, а также зимой 2018 года, когда исследовал неопубликованные рукописи английского ученого, богослова и философа Исаака Ньютона, касающиеся религии, химии, истории, права, образования и политики.

Конечно, в современном мире мы знаем о «другом» Ньютоне гораздо больше, чем знали до 1991 года. Под словом «другой» я имею в виду не Ньютона-ученого, гения математики и экспериментальной науки,

[1] О вы, которые питаетесь небесным нектаром,
Придите со мною вместе исполнить гимн
В честь Ньютона, открывшего спрятанные сокровища Истины,
В честь Ньютона, дорогого Музам
(*перевод с латинского – К.Ш.*).

а Ньютона-богослова, историографа, экзегета и герменевтика — словом, того Ньютона, который, по словам знаменитого британского экономиста Джона Мейнарда Кейнса, был «не первым из просветителей, а последним из магов, последним из вавиловян и шумеров» [11]. Да, именно в 1991 году, после череды непрекращающихся судебных тяжб, израильские власти пошли на некоторое «рассекречивание» (если здесь употребимо это слово) ньютоновских архивов из Национальной библиотеки Израиля в Иерусалиме. Ряд рукописей был снят на микрофильмы и предоставлен для просмотра научным коллективам и отдельным исследователям, изучавшим творчество Ньютона. Сейчас неизвестный Ньютон открылся миру еще в большей степени: некоторые манускрипты и дневники переведены на современный английский язык, отредактированы, систематизированы, а к некоторым можно даже получить доступ по Сети!

Но, во-первых, Сеть все еще не позволяет получить доступа к большинству работ. А во-вторых, и это, с моей точки зрения, самое главное, она не позволяет «прочувствовать» Ньютона — то, что дает работа в архиве.

Подержать в руках (правда, под надзором работников архива!) дневники, записные книжки и листы пожелтевшей от времени бумаги, «вдохнуть» саму атмосферу XVII века вместе с пылью ньютоновского дома в Кембридже, увидеть резкий, отрывистый, с большим наклоном, но отчетливый до мелочей почерк гения — что может быть лучше? Что может быть более аутентичным? По моему мнению, нам, в наш век суррогатов, простирающихся от заменителя сливок до заменителя ума, как раз очень не хватает магии прикосновения к подлинному!

Краткая историческая справка о Ньютоне

Что мы увидим, если обратимся к исторической справке об английском мыслителе?

Исаак Ньютон (1642–1726) (Комментарий 1), один из величайших умов человечества, заложивший фундамент современной физики, математики, оптики и научного метода, талантливый богослов и христианский проповедник, родился в городке Вулсторпе в Линкольншире в канун Рождества 1642 г. Ньютон окончил Тринити-колледж в Кембридже в 1661 г., получив степень бакалавра (1665 г.) и степень магистра богословия (1668 г.). Он стал членом колледжа в 1667 г., и всего лишь за один год подготовил докторскую диссертацию [1; 5].

Крайне парадоксально, что в 1669 г., в возрасте двадцати шести лет, после защиты докторской по богословию он был назначен профессором математики (Комментарий 2)! Был избран членом Королевского научного общества в 1672 г. В 1696 г. Ньютон перебрался в Лондон, где стал служащим, а затем — директором Королевского монетного двора. Был избран президентом Королевского общества в 1703 г.; в 1705 г. был посвящен в королевские рыцари (получил право использовать титул «сэр»).

Однако восприятие Ньютона широкой аудиторией как апологета детерминированного и чисто механического космоса, атеистического и рационалистического сторонника теории механистической Вселенной наподобие Декарта или Демокрита глубоко ошибочно. Откуда же взялось это заблуждение? Оно берет начало в работах многих авторитетных деятелей Просвещения, которые решили изобразить Ньютона защитником их собственных воззрений (Гольбаха, Вольтера, Дидро и прочих) [4, с. 20]. На самом деле натурфилософ и богослов Ньютон — скорее универсальный мыслитель, близкий по духу к великим умам Ренессанса: Леонардо да Винчи, Микеланджело, Данте, Кардано, Николаю Кузанскому и Марсилио Фичино. Его натурфилософия не просто неотделима от его богословия, она базируется на его естественном богословии (Комментарий 3).

Нужно отметить, что около 96% ньютоновских работ по теологии так и остаются до сих пор неопубликованными, и, возможно, отчасти по этой причине широкой общественности Ньютон совершенно неизвестен как религиозный мыслитель. Почему же подавляющее большинство его работ до сих пор остаются уделом архивов?

Судьба ньютоновского архива

Удивительно, но история ньютоновских работ — это пример того, как можно пренебречь до самой предельной степени творениями одного из самых великих умов человечества.

После смерти Ньютона в 1726 г. оценщики его имущества Коминс и Уорд сочли, что только работы, опубликованные позднее в «Хронологии древних царств», достойны печати, и они оценили весь архив в 250 £ [23, с. 294]. В период с 20-го по 26 мая 1727 года Томас Пеллет составил список, в котором перечислялась 81 фундаментальная рукопись, из которых, как он посчитал, только пять могут быть напечатанными, а именно «рукописи № 33 (*De motu corporum secundus* на 56 листах фолио); № 38 («Парадоксальные вопросы, касающиеся Афанасия» на 31

листе фолио); № 61 («Незаконченный математический трактат»); № 80 (аннотация «Хронологии» на 12 листах фолио, а сама «Хронология» — на 92 листах фолио»), и № 81 («История пророчеств в 10 главах и 11-й незавершенной» — на 40 листах фолио)» [12, с. 38].

Как видно из ряда рукописей Ньютона с заметками и комментариями Джона Кондуитта, например рукописи «Исторический отчет о двух известных искажениях Писания в письме к другу» (теперь хранится в Новом колледже в Оксфорде под номером Ms. 361.4), сам Кондуитт серьезно интересовался документами, которые получил по наследству, и предпринимал шаги по их публикации — в основном безуспешные. После 1740 году, как я опишу подробно в следующей главе, коллекция Кондуитта стала достоянием графов Портсмутов (Уоллопов) [9, с. 140–142].

Учитывая уникальную прижизненную славу Ньютона, а также его известную религиозность, значительное количество современников Кондуитта (с разной степенью знания о реальном содержании ньютоновского архива) продолжали спекулировать о ньютоновских богословских взглядах, даже не видя самого архива. Однако в сборе средств для публикации самих трудов Ньютона, похоже, никто не был заинтересован.

Показателен следующий пример небрежного обращения с теологическими сочинениями Ньютона после его смерти — с теми сочинениями, которые он сам считал главным достижением своей жизни [15, с. 236]!

В 1755 году собрание богословских и исторических рукописей было отправлено семьей Уоллопов ньютонианцу Артуру Эшли Сайксу, который скомпоновал их перепись в соответствии с завещанием племянницы Ньютона Кэтрин Кондуитт, составленным в 1737 году, за два года до ее смерти. В завещании Кэтрин ясно указывается, что «исполнитель ее воли должен выложить все трактаты Ньютона, относящиеся к Божественности, перед доктором Сайксом… в надежде, что он подготовит их к опубликованию… И все документы, как я распоряжаюсь, должны быть выверены, напечатаны и опубликованы, и эта работа должна быть произведена с большой ответственностью, осторожностью и точностью» [2, т. 2, с. 280–284]. Однако Сайкс ничего такого не сделал. За исключением рукописи «Два примера искажений», печатная версия которой появилась в 1754 году, Сайкс посчитал, что почти ни одна из рукописей, присланных ему, не пригодна для публикации! Затем эти документы перешли в руки преподобного Джеффри Экинса, чья семья,

в свою очередь, передала их в Новый колледж, Оксфорд, в 1872 г., в том самом году, когда граф Портсмут передал свою коллекцию в Кембридж.

В отличие от теологических сочинений Ньютона, к которым сразу было выказано такое предельное пренебрежение, ряд философских, физических и математических его статей, а также большое количество писем некоторое время циркулировали среди знатоков, хотя работы по химии и общественным наукам оставались полностью неизвестными, за исключением лишь очень немногих близких Ньютону людей, таких как Кондуитт, Уильям Уистон или Фатио де Дюйе.

В частности, математик Уильям Джонс, который выпустил сборник ряда математических работ Ньютона еще в 1711 году, имел доступ ко многим документам Ньютона, а также к копиям его ранних работ, сделанным Джоном Коллинзом [21]. Многие ученые, такие как, например, Томас Берч, обращались к Джонсу для доступа к этим документам, которые, учитывая относительную сложность просмотра материала Кондуитта, отлично обеспечили бы фактуальным материалом исследование математических работ Ньютона. Точно так же, в свете различных намеков, отраженных в «Вопросах» — приложениях к изданиям книги «Оптика» (1704, 1706 (латинская версия) и 1717), естествоиспытатели-физики, исходя из неопубликованных рукописей, стремились понять истинные взгляды Ньютона на природу материи, эфира, пространства, времени и гравитации. Итак, математики и физики всячески стимулировали публикацию ньютоновских текстов по естественным наукам и математике, но не по богословию, химии или социальным наукам. Так, существенный материал из научных рукописей Ньютона появился в издании Томаса Берча в конце 1730-х годов.

Видя непреклонный рост общественного интереса к философским, физическим и математическим работам Ньютона, будущий епископ Рочестера Самюэль Горслей отредактировал и издал якобы «Полное собрание сочинений Ньютона» (1779–1785), которое, хотя было не полным даже на пятую часть, на протяжении более века свидетельствовало для многих исследователей об удивительно широком интеллектуальном поле, в котором работал Ньютон [16]. В рамках подготовки данного издания епископ Горслей и Уильям Манн Годсколл составили рукописный каталог документов Ньютона в Херстборн-парке (доме семьи графов Портсмутов и, соответственно, месте хранения их ньютоновской коллекции) в 1777 году, отметив некоторые рукописи звездочкой, пред-

положительно, чтобы показать их пригодность для публикации [22, с. 115]. Несмотря на утверждения Горслея о полноте его издания (как он писал, «здесь собраны все работы сэра Исаака Ньютона, которые только существуют в мире»), кампания по публикации была чрезвычайно консервативной и в основном сосредоточена на повторной публикации материала, который уже был в общественном достоянии. В частности, Горслей уклонился от публикации каких-либо доказательств химических интересов Ньютона, а также полностью отбросил теологические тексты! Тем не менее, несмотря на несколько претенциозное заявление редактора, работа Горслея и Годсколла во многом удовлетворяла требованиям научной аудитории и побудила, например, знаменитого историка Эдуарда Гиббона начать поиск различных ньютоновских рукописей, относящихся к ранней церковной истории, в рамках подготовки его монументального произведения «Закат и падение Римской империи» [22, с. 120].

В течение сотни лет после визита Горслея и Годсколла в Херстборн для исследования манускриптов Ньютона к графам Портсмутам не обращался никто из ученых, хотя такие исследователи, как Джозеф Эдлстон, использовали другие архивы, в первую очередь в библиотеке Королевского общества и библиотеках Кембриджского университета и Тринити-колледжа в Кембридже [23, с. 264].

В XIX в. Дж. Х. Монк, Фрэнсис Бейли и Дэвид Брюстер имели доступ к коллекции Херстборна после того, как Генри Феллоуз, племянник третьего графа Портсмута, предоставил им разрешение на ознакомление с ньютоновским архивом для подготовки книг о жизни и работах Ричарда Бентли, Джона Флемстида и Ньютона [23, с. 266].

Библиотека графа Портсмута

Остановимся чуть подробнее на том, как архив Ньютона попал в Херстборн — в частную коллекцию графов Портсмутов.

Когда, не дожив двух недель до Пасхи, Ньютон умер 20 марта 1726 г. (Комментарий 4), он, как мы знаем, не оставил завещания, и было совершенно непонятно, что делать с его огромным архивом и библиотекой. Детей у Ньютона не было (он никогда не был женат). Как я уже упомянул, по праву наследования все рукописи были переданы его племяннице Кэтрин и ее мужу Джону Кондуитту, преемнику Ньютона на посту директора Монетного двора. В 1740 г. дочь Кондуитта и Кэтрин, Кэтрин младшая, вышла замуж за Джона Уоллопа, который стал виконтом

Лимингтоном, когда король Джордж пожаловал его отцу титул первого графа Портсмута. Этот Уоллоп стал со временем вторым графом Портсмутом, и рукописи Ньютона таким окольным путем перешли ко всем последующим поколениям семьи графов Портсмутов.

В 1872 г. пятый граф Портсмут, будучи человеком сознательным, передал все рукописи Ньютона, которые были в его частном архиве, Кембриджскому университету, где они были систематизированы и оценены, при этом был составлен их подробный каталог. Любопытно, что одна лишь подробная систематизация и перепись рукописей Ньютона, которыми руководил астроном Адамс (да-да, тот самый, который открыл планету Нептун!) заняла в Кембридже более десяти лет [7, с. 37]. Основываясь на этом каталоге, можно утверждать, что граф любезно представил все математические и физические рукописи Университету, и именно они сейчас образуют библиотеку «Портсмутская коллекция» (MSs Add. 3958-Add. 4007). Однако большую часть рукописей граф оставил в своей частной коллекции — это рукописи Ньютона по теологии, химии, политике, праву, экономике и финансам, а также педагогике.

Его потомок, будучи, наоборот, человеком крайне несознательным и испытывая финансовые затруднения, решил с помощью великого наследия Ньютона поправить расшатавшееся после Первой мировой благополучие собственной семьи. Бесценные рукописи Ньютона пошли с молотка на аукционе *Sotheby's* в Лондоне в 1936 году и были проданы большому количеству библиотек и частных коллекционеров!

Где сейчас находятся архивы Ньютона?

Наверное, найдется мало великих умов человечества, если найдется вообще, рукописи которых были бы столь разбросаны по свету, как манускрипты Ньютона. В настоящее время нет даже подробного каталога владельцев всех до последней рукописей. Известно местоположение основных, наиболее известных его работ, однако чуть ли не каждый год всплывает какая-нибудь новая рукопись в какой-нибудь частной коллекции, о существовании которой все успели забыть или никто это не документировал в свое время [7, с. 217]. Экспертиза показывает, что, несмотря на большое количество подделок со стороны людей, желающих прославиться на имени Ньютона, настоящих находок очень много.

Ниже я перечислю самые известные библиотечные ньютоновские архивы на сегодняшний день, однако нужно помнить, что их коллекциями

полное собрание ньютоновских сочинений далеко не исчерпывается.

1. Кембриджский архив, библиотека Кембриджского университета, Великобритания.
2. Коллекция Яхуды, Национальная библиотека Израиля, Иерусалим, Израиль.
3. Коллекция Джона Мейнарда Кейнса, библиотека Королевского колледжа, Кембриджский университет, Великобритания.
4. Коллекция Тринити-Колледжа, библиотека Тринити-Колледжа, Кембриджский университет, Великобритания.
5. Оксфордская коллекция, библиотека Нового колледжа, Оксфордский университет, Оксфорд, Великобритания.
6. Национальные архивы в Кью, Ричмонд, Суррей, Великобритания.
7. Коллекция библиотеки Джеймса Уайта, Университет Эндрюса, Беррьен-Спрингс, Мичиган, США.
8. Бодмеровская коллекция, библиотека Фонда Мартина Бодмера, Колоньи (под Женевой), Швейцария.
9. Бабсоновская коллекция, библиотека Хантингтона, Сан-Марино, Калифорния, США.
10. Коллекция Сент-Эндрюс, библиотека Университета Сент-Эндрюс, Сент-Эндрюс, Великобритания.
11. Массачусетская коллекция, библиотека Массачусетского технологического института, Бостон, Массачусетс, США.
12. Техасская коллекция, библиотека Университета Техаса, Остин, Техас, США.

Помимо этих больших библиотек, в которых хранится от нескольких десятков до нескольких сотен работ, множество манускриптов Ньютона разбросано по библиотекам, которые насчитывают всего лишь несколько рукописей. К сожалению, много манускриптов осело после лондонской распродажи 1936 г. в частных руках и поэтому они, по сути, закрыты для научного исследования. И, что самое печальное, много работ, похоже, потеряно — если не навсегда, то, по крайней мере, на неопределенный срок.

Таков итог печального мероприятия в *Sotheby's*, когда жадность человеческая проэксплуатировала наследие гения. Любопытно, что деньги, полученные семьей Уоллопа, графа Портсмута, давно потрачены, а ущерб архиву Ньютона нанесен колоссальный, последствия его будут ощущаться еще не одну сотню лет. Причем дополнительную парадок-

сальность ситуации придает тот факт, что при жизни самого Ньютона семья Уоллопов вообще была с ним не знакома! И эта семья спустя двести лет распродала его интеллектуальную собственность, которая явно должна принадлежать всему миру [7, с 48].

Стоимость рукописей Ньютона сегодня

Сегодня рукописи Ньютона оцениваются крайне высоко. Для того чтобы оценить уровень, приведу несколько цифр. Оригинал первого издания «Математических начал натуральной философии» сейчас в Великобритании можно купить/продать примерно за полмиллиона фунтов стерлингов. За отдельную законченную рукопись библиотеки могут предложить до 200 000 фунтов. Даже за клочок бумаги с черновыми пометками Ньютона, не составляющими отдельной рукописи, можно получить 20–30 тысяч фунтов — парадоксально, но полный архив Ньютона в 1936 г. был распродан за много меньшие деньги!

Великая распродажа 1936 года

Итак, очередной Уоллоп, виконт Лимингтон, выставил «Портсмутские документы» (так именовался ньютоновский архив в каталогах аукциона *Sotheby's*) на продажу летом 1936 года (Комментарий 5). С одной стороны, это событие, конечно, разрушило архив, но с другой — наконец раскрыло всю полноту интересов Ньютона, и человечество поняло, что, в сущности, вообще не знало истинного Ньютона в течение более чем 200 лет после его смерти.

Сам аукцион проходил в торговом доме *Sotheby's* 13 и 14 июля 1936 г. Задача организации каталога выставляемых на продажу работ в чрезвычайно сжатый период легла на плечи Дж. К. Тейлора, главного каталогиста *Sotheby's* в отделе книг и рукописей. Хотя работа по систематизации проводилась в сверхсжатые сроки, каталог Тейлора во многих отношениях является настоящим достижением, и на протяжении более шести десятилетий эта перепись была самым значительным ресурсом для ученых, пытающихся отслеживать отдельные рукописи, разошедшиеся по миру при Великой распродаже. Любопытно, что Тейлор за один месяц сделал больший объем работ по классификации и переписи работ Ньютона, чем открыватель Нептуна Адамс за пятнадцать лет (Комментарий 6) [3, с. 130]!

Сама распродажа была подпорчена конкурирующим лондонским

аукционным домом *Christie's*, где в эти же числа на продажу была выставлена коллекция картин импрессионистов Генри Оппенгеймера. Продажа всего архива Ньютона собрала чуть более 9 000 £ — существенно меньше, чем 18 000 $, оплаченных неизвестным покупателем за один помятый черновой лист с чернильными кляксами, прилагавшийся к рукописи «Парадоксальные вопросы», на аукционе в 2001 году!

Кейнс и Яхуда

Будучи предупрежденным своим братом о распродаже в самый последний момент (за полтора дня), знаменитый британский экономист Джон Мейнард Кейнс, как он сам потом признавался, не смог осознать ценности ньютоновского архива до тех пор, пока торги не были полностью завершены [7, с. 4].

Поняв это, он немедленно приступил к скупке разлетевшихся во всех направлениях рукописей Ньютона как у отдельных лиц, так и у дилеров, наиболее известными из которых были братья Мэггс в Лондоне. Как указано в примечаниях к отдельным рукописям в каталоге распродажи, на самом аукционе Кейнс после отсеивания мелких покупателей вскоре столкнулся лицом к лицу с еврейским антикваром, ученым и бизнесменом Абрахамом Шаломом Иезекиилем Яхудой (1877–1951), человеком широкого профиля, который особенно интересовался богословским наследием Ньютона. И основной бой за работы Ньютона развернулся как раз между Кейнсом и Яхудой.

Хотя Кейнс также интересовался историко-религиозными и богословскими сочинениями Ньютона, ему пришлось в конечном счете сосредоточиться в основном на скупке алхимических бумаг, поскольку он не мог себе позволить купить все просто в силу нехватки средств. По сути, Кейнс к аукциону был явно не подготовлен из-за того, что событие в *Sotheby's* нигде не освещалось, и каталоги были сформированы лишь за какой-то месяц до аукциона. Кейнс впоследствии часто переписывался с Яхудой, и они обменялись рядом рукописей: Кейнс передал Яхуде некоторые теологические сочинения, а Яхуда взамен отдал химические работы. В 1946 году Кейнс завещал свою коллекцию библиотеке Королевского колледжа Кембриджа, и так широкая научная общественность получила доступ к химическим и социально-научным творениям великого английского ученого, однако за исключением одного «но»: его теологические работы, ушедшие к Яхуде, оставались закры-

тыми для исследователей. А если принять во внимание, что этих работ Ньютона в три раза больше, чем всех других вместе взятых, к тому же на ньютоновских теологических воззрениях во многом базируются его взгляды в философии и науке, то очевидно, что это было большим «но».

История архива Яхуды сложнее. До Яхуды доходили слухи о том, что работы Ньютона могут оказаться полезными для дела сионизма. После смерти Яхуды в 1951 г. судьба архива была решена только после ряда судебных тяжб между прямыми наследниками Яхуды, библиотеками и государством Израиль. В конечном итоге документы были переданы в Еврейскую национальную и университетскую библиотеку (сейчас она называется Национальной библиотекой Израиля), и именно эти архивы Ваш покорный слуга исследовал на протяжении последних полутора лет.

Хотя в других библиотеках, перечисленных в данной статье чуть выше, есть крайне важные документы, в частности огромная теологическая рукопись со множеством примечаний и черновиков в библиотеке Фонда Мартина Бодмера под Женевой или уникальная коллекция богословских работ, собранная американкой Грейс К. Бабсон, сейчас хранящаяся в библиотеке Хантингтона в Сан-Марино, Калифорния, США, ясно, что удивительный и бесценный материал в коллекции Яхуды в Иерусалиме безусловно является самым значительным для понимания религиозных воззрений Ньютона.

Если с Кейнсом и его интересом к работам Ньютона все достаточно понятно, то возникает вопрос: зачем еврейскому антиквару и бизнесмену теологические работы английского богослова? Конечно, можно было бы предположить, что, будучи востоковедом, историком и филологом, Яхуда просто хотел пополнить собственную коллекцию интересным персонажем европейской науки, который, по слухам, писал что-то о Востоке. Но такая точка зрения будет в корне неверной.

Яхуда был страстным сионистом; он был в числе тех евреев, которые в период между мировыми войнами активно возрождали государство Израиль, курсировав между Британским мандатом Палестиной, британским правительством и банковским домом Ротшильдов, предоставлявшим финансовую поддержку для реставрации Израиля [7]. Яхуда участвовал в торжествах 1948 г., когда Израиль был воссоздан, а некоторые из его родственников были в числе первых израильских депутатов и членов израильского правительства. Явно, что такой человек не мог просто так биться до последнего с Кейнсом на аукционе из-за каких-то непонятных

работ, ценности которых он не понимал. Наоборот, есть все основания полагать, что, в отличие от Кейнса, Яхуда как раз отлично осознавал всю ценность теологических сочинений Ньютона — ценность не только для себя, но и для всего еврейского общества.

Так как же Ньютон связан с воссозданием Израиля?

Библиотека Ньютона и гебраистика

У Ньютона с ранней молодости был глубокий интерес к еврейскому вопросу. Его библиотека сама по себе дает этому достаточные доказательства. В ней хранились пять работ Маймонида [10, №№ 1018–1022], на которые Ньютон делал множество ссылок в своих рукописях. У него также хранились «Толковая каббала» Кристиана Кнорра фон Розенрота (Комментарий 7) и работы иудейского философа I в. Филона [9, с. 89–103; 10, №№ 873, 1300]. Рукописи Ньютона показывают, что он часто использовал Талмуд [10, № 206] для сравнения с Ветхим Заветом Библии и был хорошо осведомлен о талмудической маймонидовской экзегезе [15, с. 46, 68]. Хотя на иврите Ньютон не говорил и не писал так же свободно, как на латинском и греческом языках, он изучил древнееврейскую грамматику и исследовал многие иудейские источники в оригинале [10, №№ 321, 351, 1470]. Большое внимание в сочинениях Ньютона уделяется изучению Иерусалимского Храма и его ритуалов [14, с. 268]. Его увлечение этой темой во многом было обусловлено важностью понимания как сложностей иудейских религиозных ритуалов, так и архитектуры Храма для интерпретации пророчеств [17, ч. 3c, л. 6r]. В ньютоновской библиотеке также хранились некоторые работы по этим предметам [10, №№ 842, 1469, 1714]. Еще одно свидетельство его исследований о Храме — его октаво-Библия (Библия маленького формата), страницы которой сильнее всего загрязнены на страницах пророчества Иезекииля в разделе, посвященном архитектуре Храма [10, №№ 188].

Несколько ученых указывали на то, что Ньютон использовал ряд элементов еврейского богословия для своей собственной теологической системы. Хотя вряд ли можно согласиться с Кейнсом, который после ознакомления с рукописями, доставшимися ему после распродажи, охарактеризовал Ньютона как «иудейского монотеиста школы Маймонида» [19, с. 30]. Необходимо признать, что Ньютон действительно в ранний период своего творчества почерпнул некоторые идеи не только из Маймонида, но и из других иудейских богословских источников.

Хотя, с моей точки зрения, другие богословские традиции, такие как соционизм, были даже более важны для формирования его исходного взгляда на Единого Бога, ряд важных исследований о влиянии философии Маймонида на Ньютона помогает до определенной степени понять высказывание Кейнса [20, с. 216–229].

Доказательства интереса Ньютона к истории еврейского народа также присутствуют в его библиотеке, в которую вошли несколько историй еврейской нации, в том числе две работы еврейского историка Иосифа Флавия [10, №№ 132, 133, 749, 1348]. Ссылки на Иосифа Флавия встречаются во многих манускриптах Ньютона, а современный исследователь Ньютона Фрэнк Мануэль убедительно показывает, что Ньютон был сильно впечатлен защитной аргументацией Иосифа в пользу евреев [14, с. 92–93]. Действительно, посмертно опубликованная ньютоновская работа «Исправленная хронология древних царств» (*The Chronology of Ancient Kingdoms Amended*) — по сути, аргументация религиозного и богословского приоритета древнееврейской цивилизации над языческими народностями [14, с. 108; 18, с. 35–39].

Кроме того, среди ньютоновских литературных сборников о путешествиях присутствуют четыре подробных отчета о Ливане и Палестине [10, №№ 918, 1041, 1322]. Сюда же можно добавить книгу Ланселота Аддисона «Современное состояние евреев» (1675) [10, № 11]. Эти источники предоставили Ньютону достаточно точные и современные на тот момент данные о состоянии как Земли Обетованной, так и еврейской диаспоры.

С другой стороны, в библиотеке Ньютона поразительна относительная скудость, если не сказать — почти полное отсутствие — комментариев на пророчества и других книг, посвященных возвращению евреев в Палестину.

Похоже, что, изучив лишь классические произведения Мида (и в меньшей степени Генри Мора), Ньютону, в основном, пришлось исследовать проблему рассеяния и возвращения еврейской нации самостоятельно, без какого-либо существенного задела до него, ибо, хотя такой задел был, Ньютон, по-видимому, был категорически не согласен с большинством «традиционных» англиканских богословов по поводу еврейского вопроса. Тем более в этом контексте велика роль самого Ньютона. Ньютонианец Уильям Уистон в своем опубликованном обзоре знаменитой книги Ньютона «Замечания на книгу пророка Даниила и Апокалипсис св. Иоанна Богослова» сделал аналогичный вывод [24, с.

270]. Хотя прямые ссылки на современников редко встречаются в работах Ньютона, у него, безусловно, были сильные разногласия со многими современными ему экзегетическими тенденциями — в первую очередь англиканскими, что ставило его в двусмысленное положение по отношению к Церкви Англии.

Основные характеристики трактовки Ньютоном еврейского вопроса

1. Первое, что можно сказать о неопубликованных ньютоновских исследованиях судьбы и будущего еврейской нации, это то, что он — решительный сторонник премилленаристской эсхатологии. Ньютон отстаивал идею о необходимости буквальной трактовки пророчеств.

2. Во-вторых, он был столь же ревностным реставрационистом, т.е. отстаивал идею о возвращении евреев в Палестину и создании ими нового государства Израиль.

3. В-третьих, ясно, что Ньютон работал над интерпретацией возвращения евреев на протяжении практически всей жизни. Самые ранние примеры исследования им еврейского вопроса относятся к его первому апокалиптическому трактату начала 1670-х гг. и продолжаются до конца его жизни.

4. В-четвертых, Ньютон не посвящает ни одного трактата исключительно возвращению евреев, а скорее распределяет эту тему на многие свои рукописи, от небольших и часто повторяющихся комментариев до подробных параграфов и глав — это обстоятельство делает необходимым исследование многих работ Ньютона, чтобы понять его основные идеи, связанные с еврейским вопросом.

5. Наконец, в-пятых, Ньютон считал, что Священное Писание изобилует пророчествами, связанными с изгнанием, рассеянием, возвращением и обращением евреев, особенно в пророческих книгах Ветхого Завета.

Изо всего этого становится понятным крайний интерес Яхуды к архиву Ньютона. Еврейский антиквар и бизнесмен планировал извлечь безусловную практическую пользу из сочинений Ньютона для возрождения государства Израиль — и, я уверен, извлек.

Не будем забывать, что Ньютон крайне точен в своем расчете возвращения еврейской нации на Святую Землю и воссоздания государства Израиль. Его последняя калькуляция дает 1944 год вместо 1948 года в действительности. Если учесть, что Ньютон в своих расчетах исходил из библейских пророчеств и исторических данных и произвел вычисления

более чем за 250 лет до возрождения израильской государственности, то его предсказание может быть названо одним из наиболее точных в истории человеческой мысли — его точность составляет 99,7%!

Другой вопрос: нет ли обратной связи между калькуляцией Ньютона и датой воссоздания израильской государственности? Мы принимаем как данность, что никто из политиков, финансистов и общественных деятелей, принимавших участие в возрождении Израиля, не подгонял дату этого события под вычисления Ньютона. А если, в самом деле, была некая обратная связь? Ведь после того, как Яхуда ознакомился с ньютоновскими вычислениями сам и, естественно, ознакомил с ними многих лидеров еврейского движения, могло произойти некоторое ускорение и даже изменение политических процессов, приведших в итоге к воссозданию Израиля?

Так или иначе, думаю, на этот вопрос дать прямой ответ практически невозможно. Ясно одно — если обратная связь и была, то ее роль не стоит преувеличивать, поскольку политические круги в Великобритании серьезно задумались о воссоздании государства Израиль на территории бывшей турецкой Палестины в 1917 г., когда Яхуда еще не купил на аукционе труды Ньютона.

Моя работа в Национальной библиотеке Израиля

Исследуя теологическое творчество Ньютона, я пришел к выводу, что без очного посещения израильского архива Яхуды в Национальной библиотеке Израиля не обойтись.

Попасть в библиотеку легко, а вот получить разрешение на работу с ньютоновским архивом — задача не из простых. Заявление на имя директора библиотеки с приложением обосновывающих документов надо подавать как минимум за полгода. Лично мне, например, для получения допуска понадобилось ходатайство Русской Православной Церкви о разрешении на работу с богословскими рукописями Ньютона.

Библиотека — место вполне современное, но, попадая в нее, сразу чувствуешь, что находишься на стыке цивилизаций — Восток и Запад сходятся здесь как в некоем эпицентре, оставляя в душе непреодолимое ощущение тайны — я бы даже сказал, мистерии. Именно здесь рождались истории о Ларе Крофт и Индиане Джонсе, о том, как они искали забытые человечеством манускрипты с целью понять и возродить древние традиции.

Итак, чувствуя себя немножко Индианой Джонсом, захожу в библи-

отеку первый раз в жизни. Все документы на руках, разрешение от директора получено, персонал в курсе. Вроде бы, что может случиться? Но в Израиле может случиться что угодно и когда угодно, так что чуть-чуть, конечно, волнуюсь. Обращаюсь к приветливого вида распорядительнице. Она понимающе кивает, предлагает немного подождать и звонит по телефону дальше по инстанции. Пока я любуюсь открывающимися из окон живописными видами на распускающиеся акации и рододендроны, сзади почти неслышно приближаются двое вооруженных до зубов молодых человека и подозрительно осматривают мою и без того подозрительную личность. Правда, стоило мне заговорить на бойком английском, как те тут же смягчились, а когда мы перешли на русский (один из этих двоих охранников знает его в совершенстве), так дело и вовсе пошло отлично.

Проверив документы и разрешение директора библиотеки, а также осмотрев меня на предмет отсутствия бомб, ракет, гранат, огнестрельного и холодного оружия, парни повели меня на встречу с главным архивариусом — очень приятной моложаво выглядящей женщиной, как выяснилось, заслуженным израильским историком и членом Академии наук, а архивариусом она работает только на полставки.

Сидим, пьем кофе и мило беседуем, охрана ждет за дверью, но далеко не уходит. Тут создается некий конфуз, поскольку главный архивариус думала, что я хочу посетить отдел холокоста и, в том числе, взглянуть на список Шиндлера, который в тот момент был временно перевезен из Яд-Вашема. Правда, когда она узнала об истинной цели моего посещения, она была не менее любезна и приветлива и даже предложила всяческую посильную помощь в моей дальнейшей работе по Ньютону, а я взамен обещал после окончания работы над ньютоновским архивом посмотреть список Шиндлера.

Сам архив Яхуды, как и многие другие архивы, расположен на цокольном этаже (то ли на минус первом, то ли еще глубже): лифт везет плавно и без рывков, но скорость спуска неясна, а на кнопки в нем никто не дает нажимать — мы едем впятером: меня сопровождают ребята из охраны и два помощника главного архивариуса. Даже поездка впятером стала возможной только после личного звонка архивариуса директору и подтверждения им моей истории и всех верительных грамот. Прибываем на нужный этаж в подвале, меня еще раз проверяют на предмет спичек и зажигалок. Оно и не удивительно, ведь меня собираются допускать

к бумагам, общая стоимость которых превышает 50 миллионов фунтов стерлингов.

И наконец я попадаю в сам архив — через три часа после прибытия в само здание библиотеки! Справедливости ради надо сказать, что мои сетования по поводу скорости доступа остались в прошлом уже на следующий день. Все последующие сессии моей работы в архиве начинались спустя пять-десять минут после входа в библиотеку.

Свет в архиве приглушенный и исходит только от ламп накаливания — оказывается, их свет наименее деструктивен для старой бумаги и пергамента. Фотографировать манускрипты нельзя во избежание порчи при засветке от вспышки, но телефон не отбирают, веря на слово, поскольку со мной все время находятся два ассистента, работника архивов. Если нужно сделать копию рукописи, можно заказать это за определенную не очень большую плату, и документ отсканируют на специальном сканере для древних артефактов (тоже, как мне объяснили, с лампами накаливания).

Для работы с документами выдают медицинский халат, бахилы, шапочку и перчатки. Самое интересное — эти мягкие белые перчатки; материал перчаток разный в зависимости от рукописи, степени ее сохранности и загрязненности: от льна и синтетики до шерсти и шелка. Главное — они идеально белые, я бы сказал, снежно-белые, и, похоже, выбрасываются, как и бахилки, после одного дня работы, по крайней мере, у меня сложилось такое впечатление. Перед самой работой просят снять перстни и кольца и сдать их в сейф — у меня таковых нет, поэтому и проблемы не возникает. Женщин еще просят сдать косметички и стереть помаду с губ. Последнее требование меня весьма позабавило: в самом деле, женщины могут расцеловать рукописи, что ли?

Впечатление от работы с манускриптами волшебное: рукописный текст оставляет ощущение разговора с самим Ньютоном. После месяца работы я уже был уверен, что являюсь современником Ньютона и вхож в его дом!

Ежедневная работа (за исключением суббот) протекает неспешно, без суеты. Везде царят полумрак и прохлада; за специальным столом сижу и делаю выписки из Ньютона, словно беседую с самим гением. Из-под матового зеленого абажура выбивается рассеянный уютный свет, и я ловлю себя на мысли, что здесь я ощущаю полную гармонию, гармонию с собой, с миром, с Богом. Здесь я прикасаюсь к подлинному,

к реальному, а круговорот жизни остается за стенами библиотеки. Здесь, в этих иерусалимских архивах — не суррогаты жизни, здесь сама жизнь, запечатленная в миллионах строк мудрости…

Ассистенты первое время неотступно дежурили со мной, потом, со временем, увидели, что я не замаскированный террорист или вор, и стали предоставлять мне больше самостоятельности, в перерывах беседуя со мной на различные темы: от творчества Ньютона и до существования жизни в созвездии Персея.

Почерк Ньютона и его личность

В заключение я суммирую некоторые особенности почерка Ньютона, на которые я обратил внимание при работе в архиве Яхуды и которые могут пролить некий дополнительный свет на характер британского ученого.

1. Почерк мелкий.
2. Буквы резкие, с острыми краями, много углов и скосов, нет плавности и округлости букв.
3. Буквы не отделены друг от друга, текст последовательный.
4. Наклон сильный вправо.
5. Написание обычно было очень быстрым — об этом свидетельствуют петли в строчных *b, h* и *l*, частое отсутствие перекладин в *t*, невыписанные окружности в строчных *a* и *o*, иногда попадающиеся удвоения согласных (например, «*ffor*» вместо «*for*»), оттого что на первой согласной заканчивались чернила на пере, а иногда и описки — явно не от безграмотности, а от скорости (например, «*shal*» вместо «*shall*»).
6. Заглавные *I* очень большие и по-настоящему прописные каллиграфические, не печатные.
7. Некоторые заглавные написаны как печатные, например, *A, F* или *D*.
8. Каллиграфии, за исключением пункта 6, как таковой нет, текст простой и невычурный.
9. Первые (а иногда даже промежуточные) в слове строчная и прописная *e* и *E* написаны как греческий «эпсилон» ε.
10. Строчная *r* написана как печатная *r*, а не рукописная *ч*.
11. Определенный артикль *the* Ньютон часто пишет, как в старой книгопечатной английской традиции до времен Генри VIII, y^e,

желая, вероятно внести в свои рукописи элемент пиетета перед стариной.

12. Скорее всего, по той же причине Ньютон часто добавляет немую *e* в конце многих слов — это тоже традиция доелизаветинских времен, которая в конце XVII в. была практически мертва в английской лингвистике.
13. Местоимение *which* сокращает до w^{ch}.
14. Очень часто Ньютон английское слово «*and*» и латинское «*et*» (союз «и») пишет значком амперсанда *&*.
15. В тексте много зачеркиваний.
16. На одном листе часто вписаны разные блоки текста под разными углами.

О каких чертах характера могут свидетельствовать данные особенности? Я консультировался с британским графологом Трейси Трасселл, профессором Британского института графологии, по поводу особенностей почерка Ньютона. Она помогла мне сделать следующие выводы.

Ньютон — человек уверенный в себе, подчас даже слишком, до самоуверенности. У него обостренное эго и гипертрофированное чувство собственного достоинства, однако он раним и предпочитает тщательно скрывать это от посторонних глаз. Он резок в обращении с окружающими и подчас презрителен, он может проигнорировать обычную мелкую просьбу знакомых и нелегко дает обещания, но, дав их, доводит дело до конца. С другой стороны, эти резкость и колкость — свидетельства не грубости или черствости характера, а слишком большой и болезненной замкнутости, нежелания допускать никого в свой внутренний мир. Ньютон — не педант и не зануда, но он подчас желчен и язвителен; он нетерпелив и легко выходит из себя; у него холерический темперамент. Он не стремится к дешевой известности, но большую славу он обожает; он любит купаться в ее лучах и втайне очень тщеславен. Он очень неохотно впускает в свой близкий круг новых людей, но впустив, крайне привязывается к ним, а потом неимоверно страдает, если они предают его (как, например, в ситуациях с Николасом Фатио де Дюйе, Эдмондом Галлеем и Уильямом Уистоном) — это делает его еще более замкнутым и подозрительным по отношению к окружающему миру, по сути, настоящим мизантропом.

Вот такой персональный портрет сэра Исаака Ньютона, рыцаря Ее Величества королевы Англии, Шотландии и Ирландии Анны, директора

Монетного двора, члена Палаты общин и, возможно, самого великого ученого человечества, нарисовала доктор Трасселл на основе исследования его почерка и особенностей его письма. Думаю, портрет очень точен, если вспомнить все документальные источники о характере Ньютона и его личности.

Комментарии

1. В Англии тогда был в употреблении юлианский календарь. По григорианскому календарю годы его жизни 1643–1727.
2. Скорее всего, это связано с религиозными потрясениями в Англии во времена короля Чарльза II. Ньютон в условиях диктата католиков и прокатолических законов не пожелал занять кафедру богословия и принять сан англиканского священнослужителя.
3. Естественное богословие — это условное обозначение той части богословия, которая имеет дело с раскрытием Бога и божественного Провидения через изучение природы и общества.
4. По старому стилю, т.е. юлианскому календарю.
5. Когда его впоследствии спросили, почему он совершил подобное, он сам сказал: «Я сделал этот шаг по ряду причин».
6. Похоже, что не только Тейлор работал денно и нощно, но и Адамс ленился.
7. Однако никаким каббалистом Ньютон близко не был. В ряде своих сочинений он критиковал каббалу как искажение истинной религии.

Литература / References

1. *Andrade E. N.* C. Isaac Newton. New York, 1950. 458 p.
2. *Brewster D.* Memoirs of the Life, Writings, and Discoveries of Sir Isaac Newton, in 2 vols. Edinburgh, 1855.P. 280–284.
3. *Carter J.* Taste and Techniques in Book Collecting: A Study of Recent Developments in Great Britain and the United States. Cambridge, 1949. 203 p.
4. *Cohen I. B., Smith G. E.* (eds). Newton: Texts, Backgrounds, Commentaries. New York, 1995. 488 p.
5. *Cohen I. B., Smith G. E.* (eds). The Cambridge Companion to Newton. Cambridge, 2016. 530 p.
6. *Cohn-Sherbok D.* Dictionary of Jewish Biography. London, 2005. 315 p.
7. *Dry S.* The Newton Papers: The Strange and True Odyssey of Isaac Newton's Manuscripts. Oxford, 2014. 238 p.
8. *Fauvel J.* et al. (ed). Let Newton Be! Oxford, 1988. 338 p.
9. *Goldish M.* Newton on Kabbalah // The Books of Nature and Scripture: Recent Essays on Natural Philosophy, Theology, and Biblical Criticism in the Netherlands of Spinoza's Time and the British Isles of Newton's Time / Force J. E., Popkin R. H. (eds).. Dordrecht, 1994. P. 89–103.
10. *Harrison J.* The Library of Isaac Newton. Cambridge, 1978. 286 p.
11. *Keynes J. M.* Newton, the Man // Newton Tercentenary Celebrations. Cambridge, 1947. P. 30.
12. *Leshem A.* Newton on Mathematics and Spiritual Purity. Dordrecht, 2003. 240 p.
13. *Manuel F. E.* Isaac Newton, Historian. Cambridge, Mass., 1963. 307 p.
14. *Manuel F. E.* The Religion of Isaac Newton. Oxford, 1974. 141 p.
15. *McGuire J. E.* Tradition and Innovation: Newton's Metaphysics of Nature. Dordrecht, 1995. 312 p.
16. *Newton I.* Isaaci Newtoni Opera quae extant Omnia. In 5 vols. / ed. by Rev. Samuel Horsley. London, 1779–1785.
17. *Newton I.* Miscellaneous Drafts and Fragments on Prophecy. Yahuda Ms. 7. National Library of

Israel, Jerusalem, Israel. 1709.
18. *Newton I.* The Chronology of Ancient Kingdoms Amended. London, 2017. 96 p.
19. *Newton I.* Two incomplete treatises on prophecy. Keynes Ms. 5, King's College, Cambridge, UK, 1709.
20. *Popkin R.* Newton and Maimonides // A Straight Path. Studies in Medieval Philosophy and Culture / Link-Salinger R.et al. (eds). Washington, D.C., 1988. P. 216–229.
21. *Rothman P.* William Jones and his Circle: The Man who invented Pi // History Today [Электронный ресурс], URL: https://www.historytoday.com/patricia-rothman/william-jones-and-his-circle-man-who-invented-pi (дата обращения: 06.04.2018).
22. *Westfall R. S.* Newton's marvellous years of discovery and their aftermath: myth versus manuscript // Isis. 1980. Vol. 71. P. 109–121.
23. *Westfall R. S.* The Life of Isaac Newton. Cambridge, 1993. 353 p.
24. *Whiston W.* Six dissertations. London, 1734. 533 p.

IS THE ARCHIVE ALIVE? THE RELEVANCE OF ARCHIVAL STUDIES IN MODERN WORLD WITH THE INSTANCE OF NEWTON'S UNPUBLISHED MANUSCRIPTS RESEARCH

The article explores the fate of the Newtonian archive, from the death of the thinker to the present day. It is mentioned that the main archival collections of Newton's manuscripts currently are: 1) Cambridge archive, Cambridge University Library, UK; 2) Yahuda Collection, National Library of Israel, Jerusalem, Israel; 3) The John Maynard Keynes Collection, King's College Library, Cambridge University, UK; 4) Trinity College Collection, Trinity College Library, Cambridge University, UK; 5) Oxford Collection, New College Library, Oxford University, UK; 6) National Archives in Kew, London, UK; 7) Collection of the James White Library, Andrews University, Berrien Springs, Michigan, USA; 8) Bodmer Collection, Library of the Martin Bodmer Foundation, Cologny (near Geneva), Switzerland; 9) The Babson Collection, Huntington Library, San Marino, California, USA; 10) St. Andrews Collection, St. Andrews University Library, Scotland, UK; 11) Massachusetts Collection, Library of the Massachusetts Institute of Technology, Boston, Massachusetts, USA; 12) Texas collection, Library of the University of Texas, Austin, Texas, USA.

The history of the sell-off of Newtonian manuscripts at the *Sotheby's* auction in 1936 is analysed.

The work of the author of this article on the research of the Newtonian archive in the National Library of Israel (Jerusalem, Israel) is described. The heuristic and cognitive value of archival work at the age of electronic technologies, is shown on the example of scientific research in Newtonian Yahuda's archive.

Keywords: Newton, Newtonianism, archive, Newtonian archive, archival work, Yahuda, Keynes, National Library of Israel, Israel, graphology, theology.

УДК 37.01 (37.02)

И. М. Осмоловская

Доктор педагогических наук, заведующая лабораторией общих проблем дидактики, Институт стратегии развития образования РАО, г. Москва E-mail: didactics@instrao.ru

Irina M. Osmolovskaya
Dr.Sc. (Education), Head of the Laboratory of General Problems of Didactics, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ

Введение

В статье с дидактических позиций рассматриваются инновационные образовательные практики, под которыми понимаются локальные авторские образовательные системы или технологии, решающие актуальные на сегодняшний день проблемы образования. Инновационные образовательные практики не институционализированы, не нормируются законами и ведомственными подзаконными актами, однако не противоречат им. Конкретная инновационная образовательная практика строится на основании оригинальной авторской идеи или совокупности идей.

Цель статьи

Анализ и описание с дидактических позиций существующих инновационных практик в отечественном образовании, разработка оснований их классификации.

Методология и методы исследования

В исследовании использованы методы сравнительно-сопоставительного анализа, описание, систематизация эмпирического материала, классификация.

Результаты исследования

В ходе исследования была разработана схема дидактического описания инновационных образовательных практик, включающая следующие компоненты: 1) проблема, которую решает ин-

Как цитировать статью: Осмоловская И. М. Инновационные образовательные практики в образовательном пространстве школы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т.1, №3(50). С.120–131.

новационная образовательная практика; 2) дидактические основания инновационной образовательной практики; 3) целевой и ценностный компоненты практики; 4) содержание образования, реализующееся в практике; 5) методы, формы организации процесса обучения в данной практике, средства реализации основных идей; 6) представление о результатах обучения; 7) характер взаимодействия учителя и учащихся.

Данная схема поясняется на основе проанализированных инновационных образовательных практик: мыследеятельностной педагогики, коммуникативной дидактики, школы диалога культур.

Рассматриваются возможные основания классификации, предпринята попытка классификации образовательных практик на основании проблемы, для решения которой они созданы.

Заключение

Все инновационные образовательные практики направлены на совершенствование классно-урочной системы, приведение ее в соответствие современным реалиям, отражающим мощное влияние на процесс обучения информационного пространства, необходимость учета особенностей «цифрового поколения», а также глобальных процессов, происходящих в современном мире.

Ключевые слова: *дидактика, инновации, образовательные практики, содержание образования, методы обучения, образовательные результаты.*

Введение

Для рассмотрения с дидактических позиций существующих инновационных образовательных практик предварительно представим основные понятия исследования.

Прежде всего отметим, что мы выделяем образовательную практику (термин употребляется в единственном числе) как образовательную действительность в целом, которая может быть описана через выделение существенных ее черт, характеристик, свойств. Характерными чертами образовательной практики сегодня является сочетание формального, неформального и информального образования, стандартизация общего среднего и высшего профессионального образования, стандартизация процедур контроля качества образовательных достижений, мощное влияние информационно-образовательного пространства на образование. Вместе с тем образовательная практика неоднородна. Она включает как традиционные, так и инновационные компоненты, в частности инновационные образовательные практики

(термин употребляется во множественном числе). Инновационные практики имеют локальное распространение, они не институционализированы, не нормируются законами и ведомственными подзаконными актами, не являются обязательными для реализации участниками образовательного процесса [5].

Инновационная образовательная практика обязательно включает новую идею или совокупность идей, развиваемых автором или коллективом авторов. Инновационные образовательные практики чаще всего авторские, они создаются для решения актуальных проблем образования «здесь и сейчас», когда автор практики видит, на его взгляд, «животрепещущую» проблему в образовании и имеет практические предложения, как ее решить. Рождению инновационной образовательной практики способствует принятие автором ряда философских, антропологических, психологических идей, которые, трансформируясь в педагогические, и определяют разрабатываемую практику. Для дидактики сложность описания инновационных образовательных практик заключается в том, что автор практики не всегда явно представляет дидактические идеи, лежащие в ее основе (ограничиваясь философскими), и не описывает дидактические компоненты, из которых практика строится. Это затрудняет включение материала об инновационных образовательных практиках в пространство дидактического знания, ознакомление с практиками будущих педагогов, экспертизу и оценку эффективности. Важными представляются анализ и описание инновационных образовательных практик с дидактических позиций, разработка классификации, а также моделей действующих и новых создаваемых практик.

Отметим, что в данной статье мы рассматриваем либо инновационные образовательные практики в отечественном образовании («Школа диалога культур» (В. С. Библер, С. Ю. Курганов), «Мыследеятельностная педагогика» (Ю. В. Громыко), «Коммуникативная дидактика» (Ю. Л. Троицкий), «Драмогерменевтика» (В. М. Букатов) и др.), либо зарубежные образовательные практики, реализующиеся в российском образовании (развитие критического мышления через чтение и письмо [15], технология фреймов, ментальных карт, смешанное обучение).

Цель статьи. Проанализировать существующие в отечественном образовании инновационные образовательные практики, описать их с дидактических позиций и представить основания классификации.

Методология и методы исследования. Инновационные образовательные практики в статье рассматриваются с позиции классических дидактических представлений: в каждой выделяются цель, содержание образования, методы, технологии, средства обучения, представление о результатах обучения. Исследование ведется методами сравнительно-сопоставительного анализа инновационных образовательных практик, систематизации эмпирического материала, осуществляется классификация рассматриваемых практик.

Результаты исследования.

Для анализа и описания инновационных образовательных практик с дидактических позиций мы предлагаем следующую схему описания:

1) проблема, которую решает инновационная образовательная практика;

2) дидактические основания инновационной образовательной практики;

3) цели и ценности анализируемой практики;

4) содержание образования, реализующееся в практике;

5) методы и средства обучения, основные формы организации процесса обучения, использующиеся в ходе реализации основных идей практики;

6) представление о результатах обучения (которое может иметь явно выраженную специфику в отличие от существующего в традиционном обучении);

7) особенности взаимодействия учителя и учащихся.

Рассмотрим каждый компонент схемы подробно.

1. Проблема, которая решается в инновационной образовательной практике. Нами установлено, что любая инновационная образовательная практика создается для решения конкретной проблемы или ряда проблем в образовании. Например, практика мыследеятельностной педагогики, разрабатываемая Ю. В. Громыко, решает проблему открытия и воспроизводства культурного способа мыследеятельности в совместной деятельности учителя и учащихся, проживание этого способа учениками на собственном опыте; коммуникативная дидактика Ю. Л. Троицкого решает проблему преодоления традиционной для классно-урочной системы авторитарной модели взаимодействия участников, диалогизирует учебный процесс; смешанное обучение ориентируется на активизацию деятельности обучающихся в инфор-

мационно-образовательной среде, дает возможность оптимального использования возможностей информационных и коммуникационных технологий.

2. Дидактические основания инновационной образовательной практики. Как уже отмечалось выше, ряд инновационных образовательных практик создается на интеграции философских, культурологических, антропологических и других положений. Однако реализуются эти практики в русле дидактических закономерностей и правил, учитывая общие представления о развертывании процесса обучения во времени и пространстве. Следовательно, целесообразно выявить их дидактические основания, даже если они не формулируются самими авторами-разработчиками практики.

Так, описывая практику мыследеятельностной педагогики, М. В. Кларин выделил некоторые основания, описывающие данную практику:

«– проблематизация (создание познавательных «разрывов» – ситуаций, провоцирующих мышление);

– приоритет понимания, мыследеятельности над знанием;

– мыследеятельностная рефлексия (по отношению к позиции, онтологическим основаниям, целям, средствам деятельности);

– позиционность (самоопределение) как создание познающим своих собственных надпредметных знаний-ориентиров, знаний-отношений;

– схематизация: фиксация процесса и результатов рефлексии в форме схем;

– деятельностное содержание» [6, с. 400].

Указанные основания не являются философскими, культурологическими, психологическими, хотя во многом описывают процессы мышления, но проведенная педагогическая интерпретация позволяет четко представить, как должен быть построен процесс обучения, какие компоненты он должен включать.

3. Цели и ценности образовательной практики. Любое педагогическое действие имеет собственную цель, которая формулируется исходя из определенных ценностных оснований. То, что является ценностью в одной инновационной образовательной практике, может не являться таковой в другой. Инновационные образовательные практики вариативны. Так, целью мыследеятельностной педагогики является формирование у детей способности мышления как своеобразной антропо-

логической практики на основе осуществления мыслительных актов с полученными знаниями, на основе переоткрытия знаний и прослеживания генезиса их развития, приобретения опыта воображения и понимания, которые становятся предметом рефлексивного анализа и воспроизведения [3, с. 190].

В коммуникативной дидактике целью является развитие коммуникативных способностей обучающихся, умения договариваться, понимать друг друга, актуализировать смыслы, которые проявляются только при соприкосновении с другим смыслом в форме вопроса во внутренней речи понимающего [1, с. 350]. Ценности данной практики – коммуникация, урок как коммуникативное событие, проникновение в область смыслов, диалог и взаимопонимание.

4. Содержание образования, реализующееся в практике. Отметим, что содержание образования в инновационной образовательной практике может не отличаться от нормативно определенного образовательными стандартами, новшества в такой образовательной практике будут сосредоточены на процессуальной стороне обучения. Вместе с тем в ряде практик содержание образования носит ярко выраженную специфику, как, например, в «Школе диалога культур», в которой содержанием образования является культура как объект присвоения учеником, культура в личностном ее аспекте. Учебные предметы отражают те или иные культурно-исторические пласты: в 3-х – 4-х классах учащиеся открывают для себя основные смыслы античной культуры, изучая античное искусство, мифологию, математику, механику; в 5-х – 6-х классах центром внимания является средневековая культура, которая изучается в соотнесении с Античностью, Новым временем, современностью; в 7-х – 8-х классах объектом освоения становится культура Нового времени. В 9-х – 10-х классах ученики постигают культуру современности, а в 11-м классе приоритет отдается диалогам между классами по основным проблемам диалога культур.

Содержание учебных предметов предполагает диалогичность, вопросительность, «точки удивления». Учебный материал представляется в виде системы проблемно-конфликтных вопросов и задач, включает специальное обострение коллизий до вечных человеческих проблем. Для характеристики процесса обучения в «Школе диалога культур» можно использовать термин «событийность», т.е. заранее отобранного содержания образования, которое необходимо усвоить ученикам, не

существует. Учебный предмет только дает ориентиры развертывания содержания образования. Содержание образования выстраивается, а не просто воспроизводится на уроке [2].

5. Методы, формы организации процесса обучения в описываемой практике, средства реализации основных идей. Вернемся к мыследеятельностной педагогике. Характеризуя методы, формы процесса обучения в условиях данной практики, отметим их мыследеятельностную специфику, а также диалогичность. Учащиеся мыслят, обсуждают возникающие проблемы, вступают в организованную коммуникацию, участвуют в образовательно-социальных проектах.

Основной формой учебного процесса является задачная форма, которая характеризуется созданием ситуации, в которой ученик осознает недостаточность своих знаний для решения предложенной задачи, в совместной деятельности с учителем и другими обучающимися выявляет, каких именно знаний ему не хватает. После этого формулирует учебную задачу приобрести недостающие знания и решает ее на основе интеграции старого и новоприобретенного знания [2]. Образовательные проекты в мыследеятельностной педагогике, в соответствии с основополагающей ее идеей, направлены на формирование у обучающегося способности к успешному социальному действию. Эти проекты не ограничиваются решением узких учебных задач, а предполагают выход в социум, постановку и решение проблем, важных для общества. Так были осуществлены проекты «Организация праздников в школе № 1314» «Сохранение и развитие культуры Соловков», «Теплица в колледже», «Россия в глобальных процессах» [11]. Выполняя проекты, учащиеся вместе с учителями исследуют социально значимую проблему, проектируют ее решение, осуществляют деятельность по решению проблемы. В ходе решения проблем ученики осваивают культурные способы и образцы действия в реально существующей социокультурной ситуации, приобретают опыт социальной практики. В практике мыследеятельностной педагогики большое внимание уделяется организационно-деятельностным играм: это игры, в которых решаются задачи освоения способов понимания текстов, проблематизации, осмысления и перепроектирования учениками своей формы учебной деятельности и др. В ходе организационно-деятельностных игр деятельность обучающихся носит интеллектуальный, коллективный характер, обеспечивает выход из ситуаций полной определенности и действие в

ситуациях, разрешение которых востребует открытия новых, ранее неизвестных способов действия [12]. В мыследеятельностной педагогике часто используются образовательные антропологические экспедиции. В них школьники осознают свою национальную идентичность и одновременно учатся действовать совместно с разными этническими и конфессиональными группами людей.

6. Представление о результатах обучения, которое в инновационной образовательной практике может значительно отличаться от существующего в традиционном образовательном процессе. Однако необходимо заметить, что достижение результатов, определенных федеральными государственными образовательными стандартами, в условиях любой инновационной практики обязательно. Но поскольку практики создаются для решения актуальных проблем образования, то для них является значимым достижение результата, устраняющего данную проблему. Так, в мыследеятельностной педагогике обязательным будет достижение метапредметных результатов, таких как сформированность мыслительных способностей учащихся, а также ценностные ориентации учеников на социально-значимую деятельность.

7. Характер взаимодействия учителя и учащихся. В ряде образовательных практик, обращающих особое внимание на развитие индивидуальности обучающихся, их личностные проявления, взаимодействие субъектно-субъектное, характерно внимание к внутреннему миру учащихся, создание условий для развития их интеллектуальной, эмоциональной, волевой сфер, обеспечение процесса саморазвития и самореализации личности (мыследеятельностная педагогика, коммуникативная дидактика, драмогерменевтика). Ряд образовательных практик, тяготеющих к технологичности, допускает интеграцию субъект-субъектного и субъект-объектного взаимодействия, когда допускается обучающее воздействие на ученика, сочетающееся со стимулированием его собственной активности в процессе обучения (технология полного усвоения знаний, некоторые практики смешанного обучения).

Необходимо отметить также, что инновационные образовательные практики, опирающиеся на сходные основания, например культурно-исторический, антропологический подходы, взаимодействуют, используя идеи друг друга. Например, в Новосибирской негосударственной школе «Умка», в которой образовательный процесс строится на идеях мыследеятельностной педагогики, для решения задач самоо-

пределения школьников широко применяются идеи тьюторского сопровождения [7; 10].

Классифицируя инновационные образовательные практики, можно исходить из различных оснований. Если в основание положить характер дидактических объектов, которые моделируются инновационной практикой, то можно выделить инновационные образовательные практики, представляющие собой дидактические системы, модели, технологии, методические приемы. Например, мыследеятельностная педагогика обладает всеми чертами дидактической системы, применение ТРИЗ в учебном процессе можно представить как дидактическую модель, ТОГИС (технология образования в глобальном информационном сообществе), разработанная В. В. Гузеевым, обладает характеристиками образовательной технологии, что и отражено в ее названии. Но такая классификация является формальной, так как за основу берутся не сущностные черты, а формы, в которых данная практика функционирует. Правильнее было бы в качестве оснований классификации рассмотреть те проблемы, на решение которых направлена практика.

Для общего среднего образования основаниями классификации могут быть: *развитие мышления учащихся* (практика мыследеятельности (Ю. В. Громыко), технология образования в глобальном образовательном сообществе (ТОГИС, В. В. Гузеев), теория решения изобретательских задач в школе (А. А. Гин)); *развитие коммуникативной компетентности учащихся* (коммуникативная дидактика (понимающее обучение, Ю. Л. Троицкий), драмогерменевтика (В. М. Букатов); *эмоциональное развитие личности* (технология не-урока (Лора Макмак), панорамное обучение (М.Казинник)); *индивидуализация образовательного процесса* (тьюторство в образовательном процессе (Т. М. Ковалева)); *использование возможностей информационно-образовательной среды для активизации учебной деятельности* (смешанное обучение).

Мы видим недостатки предложенной классификации: 1) есть инновационные образовательные практики, которые могут быть включены не в одну группу, а в две и больше (например, драмогерменевтика не ограничивается развитием коммуникации, большое значение уделяется и эмоциональному развитию личности; 2) есть инновационные практики, которые не вписываются в предложенные основания

– например, школа диалога культур. Работа над классификацией будет продолжена.

Заключение

Проведенный анализ инновационных образовательных практик в российском образовании, в том числе мыследеятельностного обучения, коммуникативной дидактики, смешанного обучения, «перевернутого класса», тьюторского сопровождения, ТОГИС, показывает, что все они направлены на совершенствование классно-урочной системы (усиление диалогичности, проблемности, деятельностной направленности), устранение ее несоответствия современным социокультурным условиям. Ряд практик направлен на преодоление недостатков репродуктивного обучения, на развитие мышления, коммуникативных способностей учащихся, осознание жизненных смыслов, понимание жизненных стратегий и обеспечение условий саморазвития и самореализации личности. Предложенная классификация инновационных образовательных практик, в которой за основание принята проблема, решаемая практикой, отражает сущностное начало практик и будет дорабатываться в дальнейшем исследовании.

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта 17-06-00474 «Дидактический анализ и моделирование инновационных образовательных практик».

Литература

1. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. М., 1979. 424 с.
2. *Берлянд И. Е., Курганов С. Ю.* Математика в школе диалога культур. Кемерово. 1993. 64 с.
3. *Громыко Ю. В., Алексеев Л. Н.* Система мыследеятельностной педагогики // Образовательные системы современной России. М., 2010. С. 188–225.
4. *Громыко Н. В., Половкова М. В.* Метапредметный подход как ядро российского образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.teacher-of-russia.ru/?page=2009-seminar_lectures_gromyko_nv_polovkova_mv (дата обращения: 10.08.2017).
5. *Иванова Е. О., Осмоловская И. М.* Проблема дидактического анализа инновационных образовательных практик // Образование и общество. 2017. №4 (105). С. 34–39.
6. *Кларин М. В.* Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта. Монография. М.: Луч, 2016. 640 с.
7. *Ковалева Т. М.* Антропологический взгляд на современную дидактику: принцип индивидуализации и проблема субъективности // Педагогика. 2013. № 5. С. 51–56.
8. Образцы и нормы инновационной деятельности. Примеры разработок. Учебные ситуации [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://eduscen.ru/?q=node/14 (дата обращения: 10.08.2017).
9. *Осмоловская И. М.* Инновации и педагогическая практика // Народное образование.

2010. №6. С. 182–188.

10. Программа оценки качества образовательных процессов муниципального бюджетного образовательного учреждения города Новосибирска «Средняя общеобразовательная школа № 83» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://umka.pw/Schdocs/monitoring/SOKO%20p1.pdf (дата обращения: 10.08.2017).

11. Сообщество «Проектный колледж 1314» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://1314.ru/node/579 (дата обращения: 10.08.2017).

12. Сообщество «Проектный колледж 1314». Игра по пониманию текста в 3-м классе [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://1314.ru/node/229 (дата обращения: 10.08.2017).

13. *Троицкий Ю. Л., Тюпа В. И.* Школа понимания – коммуникативная дидактика // Образовательные системы современной России. М., 2010. С. 236–242.

14. *Уман А. И.* Технологический подход к обучению: учебное пособие для магистров направления «Социальная работа». М.: МГОУ. 2007. 186 с.

15. *Lickona T.* Critical Thinking: How to Teach It? // Excellence and Ethics. 2015.

16. *Moyer R. A.* Evaluating Different Levels of Inquiry in the Science Classroom. Bozeman, MO: Montana State University, 2012. 55 s.

17. Wonderfull Education: The Centrality of Wonder in Teaching and Learning Across the Curriculum / Ed. by K. Egan, A. Cant, G. Judson. New York: Routledge, 2013. 256 s.

INNOVATIVE EDUCATIONAL PRACTICES IN THE EDUCATIONAL SPACE OF A SCHOOL

Introduction. The author considered innovative educational practices, which understood as the local author's educational systems or technologies solving education problems relevant today from didactic positions. Innovative educational practices are not institutionalized, are not normalized by laws and departmental by-laws, however, they do not contradict them. A concrete innovative educational practice is based on the original author's idea or set of the ideas.

The purpose of the article is to analyse and descript existing innovative practices in Russian education from the didactic positions, to develop a base of their classification.

Research Methods. The author used research methods of the comparative analysis, the description, the systematization of empirical material, the classification in the article.

Results. The author developed the scheme of the didactic description of innovative educational practices, which include the following components: 1) a problem which is solved by an innovative educational practice; 2) didactic bases of an innovative educational practice; 3) purposeful and valuable component of a practice; 4) the content of education, which is implemented in practice; 5) methods and forms of the organization of process of training in this practice, implementers of the fundamental ideas; 6) supposing results of education; 7) nature of interaction of a teacher and pupils.

The researcher explained this scheme on the basis of analysed innovative educational practices: thought-activity pedagogy, communicative didactics, school of dialogue of cultures.

The author considered possible bases of the classification, made an attempt to classify educational practices on the basis of a problem for which solution they are created.

Conclusion. All innovative educational practices are aimed at eliminating known shortcomings of the class-lesson system, inconsistency with its modern realities in the form of powerful influence of the information space on the education process, the need to take into account the features of the "digital generation", and the global processes taking place in the modern world.

Keywords: didactics, innovations, education practices, content of education, training methods, education results.

References

- *Bakhtin M.M.* Estetika slovesnogo tvorchestva. M., 1979. 424 s. [In Rus]
- *Berlyand I.E., Kurganov S.Yu.* Matematika v shkole dialoga kul'tur. Kemerovo. 1993. 64 s. [In Rus]
- *Gromyko N.V., Polovkova M.V.* Metapredmetnyy podkhod kak yadro rossiyskogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs] http://www.teacher-of-russia.ru/?page=2009-seminar_lectures_gromyko_nv_polovkova_mv Data ob5.
- *Gromyko Yu.V., Alekseev L.N.* Sistema mysledeyatel'nostnoy pedagogiki // Obrazovatel'nye sistemy sovremennoy Rossii. M., 2010. S.188-225. [In Rus]
- *Ivanova E.O., Osmolovskaya I.* Problema didakticheskogo analiza innovatsionnykh obrazovatel'nykh praktik//Obrazovanie i obshchestvo. 2017. № 4 (105). S.34-39. [In Rus]
- *Klarin M.V.* Innovatsionnye modeli obucheniya: Issledovanie mirovogo opyta. Monografiya. M.: Luch, 2016. 640 s. [In Rus]
- *Kovaleva T.M.* Antropologicheskiy vzglyad na sovremennuyu didaktiku: printsip individualizatsii i problema sub"ektivnosti // Pedagogika. 2013. № 5. S.51-56. [In Rus]
- *Lickona T.* Critical Thinking: How to Teach It? Excellence and Ethics.2015.
- *Moyer R.A.* Evaluating Different Levels of Inguiry in the Science Classroom. Bozeman, MO: Montana State University, 2012. 55s.
- Obraztsy i normy innovatsionnoy deyatel'nosti. Primery razrabotok. Uchebnye situatsii [Elektronnyy resurs] http://eduscen.ru/?q=node/14 Data obrashcheniya 10.08.2017. [In Rus]
- *Osmolovskaya I.M.* Innovatsii i pedagogicheskaya praktika//Narodnoe obrazovanie. 2010. № 6. S.182-188. [In Rus]
- Programma otsenki kachestva obrazovatel'nykh protsessov munitsipal'nogo byudzhetnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya goroda Novosibirska «Srednyaya obshcheobrazovatel'naya shkola № 83» [Elektronnyy resurs] http://umka.pw/Schdocs/monitoring/SOKO%20p1.pdf Data obrashcheniya 10.08.2017. [In Rus]
- Soobshchestvo «Proektnyy kolledzh 1314» [Elektronnyy resurs] http://1314.ru/node/579 Data obrashcheniya 10.08.2017. [In Rus]
- Soobshchestvo «Proektnyy kolledzh 1314» Igra po ponimaniyu teksta v 3 klasse [Elektronnyy resurs] http://1314.ru/node/229 Data obrashcheniya 10.08.2017. [In Rus]
- *Troitskiy Yu.L., Tyupa V.I.* Shkola ponimaniya – kommunikativnaya didaktika //Obrazovatel'nye sistemy sovremennoy Rossii. M., 2010. S.236-242. [In Rus]
- *Uman A.I.* Tekhnologicheskiy podkhod k obucheniyu: Uchebnoe posobie dlya magistrov napravleniya "Sotsial'naya rabota" / A.I. Uman. M.: MGOU. 2007. 186 s. [In Rus]
- Wonderfull Education: The Centrality of Wonder in Teaching and Learning Across the Curriculum/ Ed. by K. Egan, A.Cant, G.Judson. New York: Routledge, 2013. 256 s.

УДК 371.263; 37.017.4

И.Б.Короткина

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая межфакультетской кафедрой английского языка Московской высшей школы социальных и экономических наук; доцент Института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ
E-mail: irina.korotkina@gmail.com

Irina B. Korotkina
PhD (Education), Associate Professor, Head of the Chair of Interfaculty English Language, Moscow Higher School of Social and Economic Sciences; Associate Professor, Institute of Social Sciences of the Russian Academy of National Economy and Public Service under the President of the Russian Federation

МЕЖДУНАРОДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ НОВОЙ ГРАМОТНОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИХ НЕСООТВЕТСТВИЙ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Концепция новой грамотности играет ключевую роль в понимании глобальных изменений, происходящих сегодня в образовании и обществе, однако в отечественной педагогической науке исследования в этой области малоизвестны. Несмотря на свою широкую употребительность, русский термин «грамотность» часто подменяется другими терминами или используется в иных, не совпадающих с международным значением контекстах. В то же время термин «грамотность» и его многочисленные производные в англоязычном (международном) педагогическом дискурсе, в том числе во множественном числе — как «грамотности» (literacies) и «мультиграмотности» (multiliteracies), напрямую связаны с концептуальным сдвигом в современном образовании и его новыми целями. В этих условиях терминологические расхождения могут привести к искажению ключевых, базовых понятий, связывающих общество и образование в информационную эпоху. Концептуальные пробелы и терминологические несоответствия препятствуют интеграции отечественной педагогической науки в мировое академическое сообщество, затрудняют научную коммуникацию и сужают спектр педагогических исследований и их эффективность. В статье проводится анализ развития концепции новой

Как цитировать статью: Короткина И. Б. Международные исследования новой грамотности и проблемы терминологических несоответствий в отечественной педагогике // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т.1, № 3(50). С.132–152.

грамотности и связанной с этим явлением международной (англоязычной) терминологии и сравнительный анализ российских терминов, определяющих сходные понятия. Выявленные в ходе анализа проблемы требуют решения за счет унификации или модернизации принятой в российской педагогической науке терминологии.

Ключевые слова: *грамотность, исследования новой грамотности, мультиграмотность, академический дискурс, российское образование, педагогическая терминология, научная коммуникация, проблемы терминологии, революция новых медиа.*

Введение

Смена эпох и переход от индустриальной экономики к информационной повлекли за собой кардинальные изменения в методах коммуникации. Эти изменения охватывают все сферы деятельности общества и носят глобальный, необратимый характер. Вследствие этого происходит смена парадигм в образовании и изменение самих целей образования. Центральным связующим звеном всех революционных изменений в образовании и обществе является *реконцептуализация грамотности*, которой посвящен широкий круг международных междисциплинарных исследований, к сожалению, до сих пор остающийся вне поля зрения отечественной педагогической науки.

Понятие «грамотность» является определяющим для образования, его основой, однако его обыденное восприятие связано именно с этим базовым характером, подобно тому, как мы привычно строим свою жизнь на земле, не задумываясь о базальтовых плитах в ее глубинах, и осознаем их значение только тогда, когда эти плиты приходят в движение. Именно такие процессы происходят сегодня, когда человечество столкнулось с третьей за всю свою историю реконцептуализацией грамотности: первой было изобретение письменности, когда человечество обрело возможность сохранять знание и передавать его следующим поколениям без искажений, а второй — изобретение печатного станка Гутенберга, с которым пришла эра массового образования, а знание стало достоянием всех.

Сегодняшняя реконцептуализация грамотности произошла в связи с переходом к информационному обществу, и, по свидетельству исследователей, оказала значительно более масштабное воздействие на общество, чем предыдущая, поскольку в результате ее произошел сдвиг всей мировой культуры, а современные технологии предоставляют но-

вые пути интерпретации мира и создания представлений о нем, новые возможности самовыражения, сотрудничества и творческой работы [13, с. 264].

Следует отметить, что в теории коммуникации насчитывается пять *коммуникативных революций* [8, с. 12–16], первой из которых считается появление языка, сделавшее человека разумным, в связи с чем изобретение письменности считается уже второй, а книгопечатание — третьей. Четвертая коммуникативная революция связывается с появлением на рубеже XIX–XX вв. радио, телеграфа и телефона, обусловивших резкое возрастание объемов передаваемой информации и сокращение времени ее трансляции, вследствие чего нынешняя «революция новых медиа» (new media revolution) считается пятой. Тем не менее, когда мы говорим о грамотности, значение имеют именно текст и письмо, поскольку само слово «грамотность» в русском языке и *literacy* в английском и других европейских языках происходят от древнегреческого *gramma* или латинского *litera* — «знак, буква алфавита». Соответственно, исследователи письма и грамотности ведут отсчет от изобретения письменности, и нынешняя революция в терминах грамотности считается третьей. Между этими подсчетами нет противоречия, поскольку теория коммуникации шире, что не меняет масштаба революционных изменений.

Реконцептуализация грамотности имеет самые серьезные последствия для образования, поскольку с уходом массовых учебников уходит и массовая школа, а благодаря развитию технологий знание не потребляется, а продуцируется каждым. По свидетельству австралийского профессора И. Снайдер, мы находимся в процессе перехода от эры массовой коммуникации к эре индивидуализированной коммуникации, от однонаправленной коммуникации (от центра к массам) — к разнонаправленной, от пассивной аудитории — к интерактивной [34, с. 179].

Согласно К. Робинсону [32], концептуальный сдвиг в образовании произошел по трем направлениям:

- от образования (education) — к свободному познанию (learning);
- от потребления (consumption) — к участию (participation);
- от учреждений (institutions) — к сетям (networks).

Таким образом, новая концепция грамотности должна рассматриваться в рамках трех взаимосвязанных факторов: смены эпох (закат

индустриализма), перехода коммуникации в текстовый формат (доминирующая роль письма) и концептуального сдвига в образовании (смена парадигм).

В этой статье мы рассмотрим, как развивалась концепция новой грамотности и связанное с этим процессом терминологическое поле грамотности, и проанализируем последствия концептуальных несоответствий, сложившихся в российской педагогической терминологии по причине неосведомленности отечественного академического сообщества об исследованиях новой грамотности.

Исследования новой грамотности

«Исследования новой грамотности» (New Literacy Studies) начались в 1980-е гг. [13; 19; 28; 29]. Импульс этим работам задали исследования в области лингвистики, академического письма, педагогики, социального конструктивизма и других дисциплин. Несмотря на то, что публикации по исследованиям новой грамотности обсуждают ее в терминах разных дисциплинарных дискурсов, все они объединены общим пониманием грамотности и происходящих в этой области революционных изменений. Новое понимание грамотности противостоит традиционно принятому ранее в психологической науке тем, что грамотность (чтение и письмо) признается сегодня не индивидуальным ментальным или когнитивным явлением, но *социальной практикой*, направленной на достижение цели коммуникации. Вследствие такого подхода грамотность должна изучаться соответственно: во-первых, как способ коммуникации; во-вторых, как способ действия и взаимодействия; в-третьих, как способ построения знания, метод оценки и убеждения; и, наконец, как способ использования различных коммуникативных инструментов и технологий [19, с. 35].

Дж. Линдквист обращает внимание на специфику термина «грамотность», которая связана с отсутствием соответствующего глагола, что позволяет применять этот термин ко всем практикам, в которых задействовано чтение и письмо как кодирование и декодирование информации [29]. Люди не просто пишут или читают, но делают это с определенной целью в определенных группах, объединенных едиными интересами или языком, т.е. в дискурсивных сообществах [26], в том числе многочисленных дисциплинарных сообществах [21]. Эти дискурсы неизбежно сопряжены с соответствующими методами ком-

муникации, цифровыми технологиями, риторическими и публикационными конвенциями, этическими принципами, нормами и правилами, что приводит к множественности понятия «грамотность» (юридическая, финансовая, музыкальная, академическая и т.д.), в связи с чем сам термин начинает употребляться во множественном числе — как «грамотности» (literacies), и далее, с вовлечением все более сложных ситуативных контекстов, как «мультиграмотности» (multiliteracies). Исследования новой грамотности объединила идея в первую очередь изучать способы социокультурной организации индивидов и уже на этой основе исследовать, как используется их грамотность.

Поскольку одним из параметров концептуализации был переход в текстовый формат коммуникации, письмо заняло центральное место в исследованиях новой грамотности. Б. Стрит ввел понятия «автономной модели» грамотности, которая ведет через образование к единому типу коммуникации в академическом сообществе [19; 28]. Эта модель связана со становлением эссе как основного типа письма в университете: для эссе центральной является связность текста на уровне связи предложений, а не на уровне коммуникации между предложением и конкретным коммуникантом или между коммуникантами. Отсюда — требование к логике и последовательности текста независимо от его контекста и целей. На этой основе строится трансдисциплинарное письмо как дисциплина. «Автономной модели» Стрит противопоставляет «идеологическую модель», направленную на понимание грамотности как формируемой в определенном социокультурном и дисциплинарном контексте. Эта модель играет сегодня важную роль в исследованиях «мультиграмотностей», поскольку грамотность реализуется ситуативно и неотделима от дисциплинарного и социокультурного контекста.

В образовании эта дихотомия тяготеет, с одной стороны, к развитию грамотности как комплекса компетенций для успешной социализации в глобальном мире и информационной экономике, а с другой — к необходимости учитывать социальный и культурный опыт каждого конкретного индивида, социализирующегося в конкретной образовательной и дисциплинарной среде. На этом этапе в исследованиях новой грамотности выделяются «исследования новых грамотностей» (New Literacies Studies), которые сосредоточены на письменном языке и цифровых технологиях [13; 23; 24]. Как и исследования новой

грамотности, это направление исходит из того, что цифровая грамотность требует освоения не как инструмент, а как практика, связанная с действием, взаимодействием, ценностями, убеждениями и знаниями, и переплетается с другими видами грамотности, поэтому множественное число в термине «цифровые грамотности» (digital literacies) отражает различные социокультурные практики. В силу тех же причин Б. Стрит и М. Ли [28] используют во множественном числе термин «академические грамотности» (academic literacies).

В обсуждении мультиграмотностей имеют значение различия в формировании знания в разных дисциплинарных дискурсах, где поднимается тема «дисциплинарной грамотности» (disciplinary literacy) [15; 21; 25;]. Единый трансдисциплинарный подход на основе «автономной модели» критикуется сегодня, даже когда речь идет об обучении на английском языке в системе высшего образования, как, например, в Швеции [25], где действует закон о параллельных языках и обучение ведется на английском. Критика обусловлена тем, что знание конструируется по-разному в разных дисциплинах, и развитие мультиграмотностей скорее затрудняет, чем облегчает их социализацию в академическое сообщество [21]; их легче писать в рамках конкретного дисциплинарного дискурса, где они больше мотивированы, чем осваивать сразу множество жанров [15]. Это еще один дискуссионный момент в обсуждении методов обучения, когда речь идет о студентоцентрическом, личностном подходе.

Развитие концепции «мультиграмотностей»

В том и другом случае множественность термина имеет первостепенное значение в новой концепции грамотности. Исследования новой грамотности (и новых грамотностей) продолжают развиваться на основе множественности социокультурных практик, методов коммуникации и дисциплинарных дискурсов, открывая все новые формы «мультиграмотностей» [24]. Главным направлением развития исследований новых грамотностей становится уже не изучение групп с их рамками и различиями, а изучение меняющихся, обсуждаемых, испытываемых и гибридных социальных идентичностей и социальных позиций [19].

Непривычное для русского языка употребление термина «грамотность» во множественном числе достойно внимания в силу того, что в этом виде терминология охватывает все социальные практики, связан-

ные с письмом и дискурсом. Для понимания этого явления мы рассмотрим ряд примеров, иллюстрирующих эту концептуальную множественность, употребляя слово «грамотность» на русском языке в соответствующем международной терминологии множественном числе.

Термин «мультикультурные грамотности» (multicultural literacies) [17] родился на стыке педагогической антропологии, социолингвистики и критической теории. Он ассоциируется с мультикультурным образованием, которое подразумевает развитие мультиграмотностей в сложном социокультурном контексте. Этот термин исходит из философских оснований мультикультурализма, однако «грамотность» как ядро термина четко определяет его как язык или языки, на которых учащиеся читают, пишут и говорят; образовательные программы, направленные на развитие этих грамотностей; контекст обучения, в котором эти грамотности развиваются; способы сочетания, конструирования и оценивания языка, текстов и самих грамотностей. В данном случае исследования мультиграмотностей сосредоточены на тех проблемах, которые препятствуют восприятию учащимися информации, пониманию учителя, выполнению текущих заданий или тестов по причине расовых, этнических, языковых, гендерных или социальных различий [17, с. 5]. Иными словами, мультиграмотности являются целью образования, а предметом реконцептуализации грамотности становится инклюзивное образование. Таким образом, проблема усложнения и умножения грамотностей, необходимых для полноценной жизни в информационную эпоху, накладывается на проблему усложнения состава групп учащихся, которое происходит сегодня по всему миру. Этика такого обучения является одним из необходимых компонентов в составе мультиграмотностей.

Множественность «цифровых грамотностей» связана, как было сказано выше, с включением в это понятие смежных грамотностей. Цифровая революция размыла границы между жизнью и образованием в виртуальном и реальном пространстве, породив термины «цифровые аборигены» (digital natives) и «цифровое гражданство» (digital citizenship) [22; 33]. Под «цифровыми гражданами» понимаются люди, эффективно и полно использующие цифровые технологии [22], а «цифровое гражданство» составляют те качества или компетенции, которые требуются для коммуникации и социализации в различных цифровых средах [33]. Образовательная среда изменяется под воздействием цифровых технологий, и в процесс обучения включается все больше элек-

тронных учебников, дистанционных программ, различных цифровых устройств для использования учителем в аудитории, но что более серьезно характеризует революционный сдвиг в образовании — это необходимость для молодых людей социализироваться в этой среде и определять в ней свое место, что они вынуждены делать независимо от того, в какой мере они стремятся к использованию новых технологий.

В связи с этим на педагогов возлагается новая обязанность помогать студентам самоопределяться и развивать способности, необходимые для жизни в цифровом обществе с его сетевым взаимодействием, причем обучение цифровому гражданству существенно отличается от обучения цифровой грамотности, поскольку в этом случае речь идет о воспитании взаимного уважения и толерантности в онлайновой коммуникации. На передний план выдвигается развитие активных критических и аналитических навыков, которые необходимо сопровождаются навыками этическими. Для оценки развития этих навыков используются специализированные шкалы цифрового гражданства (Digital Citizenship Scales), которые корректируются и совершенствуются преподавателями, как, например, южнокорейская шкала под характерной аббревиатурой S.A.F.E (англ. *safe — безопасный),* собравшая в себе понятия самоопределения в цифровой среде (self-identity), активного участия (activity), легкости использования (fluence) и этики (ethics) [22].

Здесь важно отметить различные трактовки в понимании роли текстовых технологий [35]: одни исследователи трактуют письмо как «технологию интеллекта», другие — как «технологию, перестраивающую мышление», а третьи — как некое «продолжение человека», расширение его возможностей. Несмотря на неточность всех этих определений, они выявляют различие между технологией, работающей со знанием, и технологией, работающей с источниками. Так или иначе, письмо и цифровые технологии фундаментально отличаются от других технологий, облегчающих нашу жизнь, ибо работают со *знанием*.

Знание, информация и культура как ключевые понятия современного образования

В понимании грамотности *различие между знанием и информацией* играет ключевую роль. Наиболее точно это различие определяет У. Данн [16], один из основоположников прикладного политического анализа, где оно играет первостепенную роль. В наиболее общем смыс-

ле *информация — это чужое знание*, выраженное в текстовой или иной языковой форме; *знание — это метод, посредством которого полученная информация интерпретируется и трансформируется в иной, новый вид информации*. Так происходит не только в политическом, но любом анализе — уровне осмысления уже обработанных данных. В качестве примера У. Данн приводит исторический пример с докладом Колмэна Конгрессу США, в котором указывалось, что проведенное на государственном уровне тестирование черных школьников показало, что их результаты выше в преимущественно белых школах, нежели в преимущественно черных. Одни сенаторы обвинили авторов документа в расизме, другие предложили немедленно перераспределить черных детей по белым школам, а третьи указали, что проблема кроется в том, что черные дети живут в иных социальных условиях, в густонаселенных черных кварталах крупных городов. Таким образом, на основе одной и той же информации носители разного знания (убеждений, опыта, образования) делают разные выводы. Понимание знания как метода трансформации информации и является определяющим в развитии компетенций грамотности, центральным звеном которой сегодня является именно способность оценивать и интерпретировать информацию. Поскольку знание понимается как *метод*, оно аккумулируется и корректируется в процессе практики, поэтому совершенство оценки и точность интерпретации приходят с опытом. Такой экспертный опыт Данн определяет как мудрость.

Одним из главных выводов для системы образования, который происходит из этого различия, является организация образовательного процесса. Книга (и иной текст) — источник не знания, как мы привыкли думать, а информации, осмысление которой зависит от методологического аппарата, которым располагает читатель: для понимания дисциплинарного научного дискурса необходимо владеть методами данной дисциплины и определенным опытом их применения.

Образование на основе информации, т.е. чтения цензурированных и рекомендованных списком литературы источников, происходит через запоминание, а проверка знаний — через экзамены. Это образование можно представить в виде пирамиды, «восхождение» к вершине которой идет по ступеням, каждая из которых сопровождается стандартизированными экзаменами и сертификатами. Центральной осью этой пирамиды является *культура*, т.е. накопленный человече-

ством в данной отрасли багаж информации.

Напротив, *образование на основе знания* имеет своей осью *грамотность*, вокруг которой развиваются мультиграмотности, т.е. конкретные знания, умения и навыки, которые расходятся от стартовой базовой точки все выше и шире, совершенствуя и расширяя на каждом витке эволюционного развития эти знания, умения и навыки. Конца у этой восходящей расширяющейся спирали нет, как нет и ступеней: измерять индивидуальные образовательные траектории можно только градуированными тестовыми шкалами, как температуру, поэтому только такая модель может служить основой «познания длиною в жизнь», если точно переводить термин «life-long learning». К сожалению, в русском языке нет антонимии, соответствующей английской *teaching — learning*, поскольку производные с корнем *-уч-* не создают лексического различия, выводящего процесс свободного познания за пределы образовательных учреждений. Это еще одна важная проблема несовпадения терминологии, вследствие которой российская интерпретация термина возвращает нас назад, к пирамиде образования на основе информации и запоминания чужого знания.

Концептуальное значение того, что лежит в основе образования — грамотность или культура, позволяет создать образовательный контекст равных условий, основанный на понимании ценностей демократического взаимодействия при сохранении социокультурных различий. В связи с этим следует иметь в виду еще одно различие — между грамотностью и культурой. Грамотность предполагает способность создавать новое знание, обсуждать и передавать его на основе знаковых систем, языков науки, социальных или этнических групп и т.д. Вектор грамотности направлен в будущее, на развитие знания. Культура имеет обратный вектор, обращенный в прошлое и направленный на сохранение накопленного знания. Грамотность подвергает сомнению старые представления и расширяет границы непознанного, культура сохраняет традицию. В силу этого культура стремится сохранить идентичность — национальную, религиозную, в то время как грамотность существует вне этих границ, как, например, математическая, финансовая или правовая грамотность.

Ярким примером соотношения культуры и грамотности является новое актуальное направление исследований новой грамотности — *религиозная грамотность* (religious literacy) [31], целью которой является

достижение общественного согласия в условиях мультикультурализма. Здесь этические вопросы мультиграмотностей особенно заметны, а сами исследования одновременно и важны, и сложны, т.к. развитие компетенций религиозной грамотности связано с конкретным ситуативным контекстом и от правильного выбора стратегий зависит результат обучения: или проблема разобщенности будет решена, или ситуация усугубится.

Следует отметить, что изучение исследований по религиозной грамотности может способствовать решению проблем в российском мультиконфессиональном обществе. Так, представители различных российских конфессий и церквей, обучавшиеся на магистерской программе РАНХиГС при Президенте РФ «Управление в условиях этноконфессионального и социокультурного многообразия» в 2011–2013 гг., выражали серьезную озабоченность попытками ввести курсы религиозного содержания в школах. Негативное отношение к попыткам ограничить религиозную грамотность православной культурой (или, например, мусульманской в Татарстане) вызвало негативную реакцию не только со стороны российских католиков, протестантов, буддистов и других конфессий, но в немалой степени представителей православной церкви. Такое единодушие основывалось именно на том, что любой подобный курс требует крайней степени осторожности и не просто специальной подготовки преподавателей, а их способности решать этические проблемы в каждом конкретном случае. Очевидно, что религиозная грамотность в отличие от религиозной культуры зиждется не на идеологии и убеждении, а на знании и этике. Любое предпочтение преподавателя может сыграть против цели обучения и иметь далеко идущие последствия.

Другим интересным примером заинтересованности представителей церкви в вопросах грамотности является открытый доступ детей к разного рода информации в Интернете. Поскольку невозможно ограничить этот доступ, следует научить детей с малых лет самостоятельно отличать истину от лжи, выявлять скрытые мотивации авторов и оценивать степень достоверности информации. Так, католическая церковь Австралии поддерживает развитие цифровой грамотности за счет собственных ресурсов и сотрудничает со структурами управления образования в решении этой важной воспитательной задачи. Очевидно, что такое сотрудничество, основанное на идее грамотности, не имеет ничего общего с попытками соединить усилия церкви

и государства в идеологических или пропагандистских целях.

В этих условиях овладение цифровыми технологиями не может рассматриваться как отдельная образовательная задача. Концепция медиаобразования как процесса развития личности с помощью средств массовой коммуникации предполагает формирование *медиаграмотности* [30], т.е. компетенций, позволяющих активно использовать возможности информационного поля и новых цифровых технологий за счет развития творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, навыков интерпретации и анализа. Медиаграмотность сопряжена с *цифровой грамотностью*, которая, по определению М. Варшавера, включает четыре аспекта: *компьютерная грамотность, информационная грамотность, мультимедийная грамотность* и *грамотность коммуникации посредством компьютера* (Computer-Mediated Communication, CMC literacy) [36, с. 49–59]. Последний аспект занял доминирующее положение с рождением Web 2.0, когда коммуникация окончательно перестала быть однонаправленной и пассивной.

Тем не менее цифровая грамотность — лишь вторая составляющая в концепции новой грамотности, в которой на первый план выдвигается *академическая грамотность*, позволяющая человеку оперировать потоками информации, оценивать и критически осмыслять их, отличать истину от лжи, объективность от предвзятости, рекомендации от пропаганды, достоверные сведения от непроверенных.

По определению австралийского профессора Б. Грина [20], грамотность включает три аспекта:

– *операциональная грамотность* (operational literacy) — языковая (особенно письменная) компетентность;

– *культурная грамотность* (cultural literacy) — понимание дискурса или культуры: умение осуществлять коммуникацию на языке специфической группы людей или предмета (напр., научный язык, язык средств массовой информации, экономики, образования);

– *критическая грамотность* (critical literacy) — понимание того, как создается знание и как его можно трансформировать (напр., умение понять, что подразумевает или считает автор письменного текста — веб-сайта, газеты, научной статьи).

3D-модель грамотности Грина универсальна по отношению к концепции новой грамотности в целом, что отражено в репрезентации английского термина «l(IT)eracy» с выделением букв IT (Information

Technologies), и применяется к исследованиям цифровой грамотности и к разным ступеням образования. Однако как любая хорошая модель, она эффективна в отношении академической грамотности, концепция которой означает «владение языковой компетенцией, понимание дискурса, в котором осуществляется … коммуникация, и умение трансформировать информацию в знание» [9, с. 186]. Здесь важно подчеркнуть, что в академической грамотности академическое письмо занимает центральное место, поскольку приоритетность письменных, текстовых компетенций признается зарубежными исследователями аксиоматической по отношению как к созданию научного знания, так и к образовательной практике [27, с.380].

В концепции Б. Грина три измерения грамотности консолидируют знание в единой парадигме языка (language), смысла (meaning) и силы (power), причем именно критическое измерение, связанное с социально-политической силой или властью знания, имеет особое значение, поскольку позволяет удержать социально-критический фокус научной мысли, «жизненно необходимый в контексте постоянно изменяющегося техно-семиотического ландшафта» [20, с. 30].

Академическая грамотность охватывает помимо письма и другие компетенции (академическое чтение, навыки научной презентации, дискуссии и т.д.), однако все они включают когнитивные, аналитические компетенции и органически входят в социальные практики академического сообщества в целом и профессиональных дискурсивных сообществ, которые определяются как «сообщества практики» [21; 26]. Дисциплинарные дискурсы могут сильно различаться, и для обретения статуса члена такого сообщества нужно много времени, но какую бы дисциплину ни выбрал студент, академическая грамотность и методы научной коммуникации остаются единой рамкой социализации ученого. Поэтому Б. Грин определяет грамотность как «всегда-уже политическую, потому что она так основательно вплетена в практику, власть и социальное (practice, power and the social)» [20, p. 34].

Интерпретации термина «грамотность» в российской педагогической науке

Одним из наиболее распространенных мировых терминов является *информационная грамотность,* которая предполагает способность находить, отбирать и использовать информацию в различных форматах

[14; 18]. Практика обучения этой грамотности основана на использовании источников, поэтому в университетской среде ведется на основе работы с научной литературой в терминах конкретных академических дисциплин и имеет прямое отношение к академической грамотности, поддерживая ее на уровне культурной грамотности в концептуальной модели Грина.

В новейших исследованиях наблюдается стремление соединить информационную грамотность с другими видами грамотности в единое поле, которое сосредоточено не только и не столько на когнитивных результатах, сколько на результатах эмоционального, мотивированного познания [14, с. 248]. Такое новое видение информационной грамотности делает подходы к ее развитию более гибкими и включает пограничные понятия [18], которые описываются как «те идеи в любой дисциплине, которые открывают проходы или порталы к расширению понимания или способов мышления и деятельности в рамках данной дисциплины» [14, с. 249]. Одним из новых направлений исследований в информационной грамотности является *грамотность информационных данных* (data information literacy) — компетенции, связанные с умением понимать и интерпретировать исходные, не обработанные данные [14]. Это направление имеет большое значение в подготовке исследователей, которые должны уметь работать с массивами данных, интерпретировать и обобщать их. Поскольку данные и методы их обработки существенно разнятся в разных дисциплинах, то дисциплинарный подход играет здесь первостепенную роль.

Первоначально информационная грамотность была (и по сей день остается) исследовательским полем библиотечных исследований, поэтому целесообразно было бы предположить найти этот термин в российском дискурсе. Однако это не так. Термин «информационная грамотность» введен на коллоквиуме ЮНЕСКО для специалистов по библиотечному делу и описан в Александрийской декларации 2005 г. как способность эффективно искать, оценивать, использовать и создавать информацию во всех сферах деятельности для достижения личных, социальных, профессиональных и образовательных целей [6]. Несмотря на осведомленность российских исследователей библиотечного дела об этом термине, они произвольно подменяют его термином «информационная культура» [2], объясняя это тем, что термин «грамотность» кажется им слишком базовым. Очевидно, ощущая размытость своего

термина за счет не менее общего термина «культура», они расширяют его до «информационной культуры личности», тем самым не только обращая вектор развития в обратную сторону, но и нарушая весь социальный смысл термина «грамотность». Очевидно, что такая трактовка не только порождает несоответствия между российской и международной терминологией, но и уводит от грамотности как центральной концепции глобальных изменений в образовании, связывающих информационные ресурсы с развитием образовательных технологий.

В российской педагогической науке понятие «грамотность» иногда также подменяется иными терминами, как, например, «образованность». Так, И. М. Осмоловская определяет «образованность» как «способность общаться, учиться, анализировать, проектировать, выбирать и творить» [7, с. 49–50], т.е. фактически как грамотность. Однако сам корень слова выдает связь этого российского термина с системой образования: под «образованностью» часто понимается качество личности, которое заключается в способности самостоятельно решать проблемы на основе приобретенного *в процессе образования* опыта [5]. Иногда же понятие «образованность» прямо противопоставляется грамотности: «Интеллектуализированное общество — это общество грамотных людей, получивших специальное образование и свободно ориентирующихся в социальном и культурном пространстве. Следовательно, и измерять желательно не уровень грамотности, а уровень образованности нации» [3, с. 1]. Получается, что свободное познание вне образовательных учреждений (learning) просто не признается авторами, что противоречит смене парадигмы в современном образовании (от образования — к познанию, от потребления — к участию, от учреждения — к сетям) и не соответствует реальности.

Концептуальным расхождением еще большего масштаба является употребление термина «*функциональная грамотность*». При кажущемся соответствии международному термину «functional literacy» в России этот термин введен для обозначения требований новой эпохи, в то время как в исследованиях новой грамотности он обозначает грамотность ушедшей, индустриальной эпохи. Функциональная грамотность в западной традиции прочно связана с массовым производством и массовым образованием. Если до индустриальной революции между работником и работодателем превалировали частные, чаще всего устные договоренности, то в век индустриализации стало необходимо раз-

бираться на базовом уровне в юридических и финансовых отношениях: подписывать договоры и трудовые соглашения, заявления, отчеты и т.д. Именно здесь коренится основная идея массового образования индустриальной эпохи, построенная на усвоении информации, регулируемой цензурой и установками государства и промышленников.

Внутреннее, не согласованное с международными исследованиями грамотности употребление термина «функциональная грамотность» связывает его с практикой, характерной для индустриального общества, в связи с чем оно вполне логично укладывается в стандарты образования, привязывая его к работодателям и стандартизированным, массовым методам оценки. Вполне резонно, что в педагогической среде возникают противоречивые мнения по поводу этого термина. С одной стороны, функциональная грамотность определяется как «способность решать проблемы учебной деятельности, стандартные жизненные проблемы, проблемы ориентации в системе ценностей, проблемы подготовки к профессиональному образованию» [10, с. 36], а с другой — истолковывается как стремление примитивизировать цели образования [11] или вообще не рассматривается как основная целевая установка образования в силу утилитарного подхода к социализации [1]. При этом очевидно, что ужесточение стандартизации и бюрократизации образования, а сегодня еще и его коммерциализации, вступает в прямое противоречие с личностным, компетентностным и гуманистическим подходами к обучению.

Практико-ориентированное образование необходимо, но это практика развития знания как метода анализа, критического осмысления сложных ситуаций, поиск нестандартных решений путем коллективного обсуждения этих решений через дискуссию. Это отнюдь не утрата теоретических и фундаментальных знаний, а новый подход к их развитию. В основе школы возможностей и познания длиною в жизнь лежит ризома [4], т.е. отсутствие иерархии, деления по возрастным, социальным или дисциплинарным признакам.

Заключение

Важнейшим условием образования, в основе которого лежит новая грамотность, является развитие независимого, самостоятельного, критического мышления, способности к анализу и синтезу информации и ее оценке на основе собственного знания. Необходимое для этого ди-

вергентное мышление (убиваемое школой индустриальной эпохи уже на уровне среднего образования [32]) должно стимулироваться и развиваться за счет многогранного и многомерного пространства мультиграмотностей. Как бы мы ни относились к форме этого слова, оно вполне понятно, прозрачно и продуктивно. Это тот случай, когда нужно не заимствовать иностранное слово (негативная практика российского педагогического дискурса), а лишь расширить родное и укорененное.

Было бы несправедливо утверждать, что российская педагогическая наука остается в стороне от обсуждения концептуального сдвига в образовании. В отечественных исследованиях предлагаются новые парадигмы, призванные сократить разрыв как между образовательными возможностями учащихся, так и между российским и зарубежным образованием, подходы, ориентированные на процесс, а не на результат обучения, исследуются новые модели обучения и анализируется зарубежный опыт. Однако для того, чтобы эта большая работа была действительно эффективной, российскому педагогическому сообществу и специалистам управления образования необходима всесторонняя осведомленность в области исследований новой грамотности, а для того, чтобы обеспечить эффективность международной коммуникации, необходимо привести понятийный аппарат российской педагогической науки в соответствие с международной терминологией.

Статья подготовлена в рамках государственного задания Института стратегии развития образования на 2017–2019 гг. (Проект № 27.8520.2017/БЧ)

Литература

1. *Веряев А. А., Нечунаева М. Н., Татарникова Г. В.* Функциональная грамотность учащихся: представления, критический анализ, измерения // Известия Алтайского государственного университета. 2013. № 2–2 (78). С. 013–017.
2. *Гендина Н. И., Колкова Н. И., Стародубова Г. А.* и др. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины. М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2006. 512 с.
3. *Дука С. И.* Образованный класс в социальной структуре современного российского общества. Тезисы: материалы III Всероссийского социологического конгресса. М.: Институт социологии РАН, Российское общество социологов, 2008. С. 2.
4. *Иванова С. В.* Методологические проблемы философии образования и дидактики в эпоху «перемен» // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. 2015. № 4. С. 18–29.
5. *Лебедев О. Е.* Образованность учащихся как цель образования и образовательный результат // Образовательные результаты / под ред. О. Е. Лебедева. СПб.: Специальная литература, 1999. 135 с.

6. Маяки информационного общества: Александрийская декларация об информационной грамотности и образовании на протяжении всей жизни. (Beacons of the Information Society. The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning). National Forum on Information Literacy IFLA/UNESCO, 6–9 ноября 2005 г. Издание на русском языке. МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2008 [Электронный ресурс]. URL: http://www.mediagram.ru/documents (дата обращения: 15.04.2018).

7. *Осмоловская И. М.* Идеи А. М. Новикова о постиндустриальном образовании в развитии современной дидактики // Образование в постиндустриальном обществе: сб. статей междун. науч. конф., посвященной А. М. Новикову. М.: ИИИ МГОУ, 2014. С. 49–55.

8. Основы теории коммуникации: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т. Д. Венедиктовой, Д. Б. Гудкова. Серия «Бакалавр. Академический курс». М.: Юрайт, 2016. 193 с.

9. *Смирнова Н. В., Щемелева И. Ю.* Роль письма в современном университете: анализ зарубежной практики обучения академическому письму // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. 2015. № 2. С. 185–197.

10. Управление качеством образования: сборник методических материалов / сост. О. Е. Лебедев. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2002. 128 с.

11. *Холодная М. А.* Приоритеты современного школьного образования: способность адаптироваться к социуму или интеллектуальное развитие и воспитание?: расширенный текст доклада на IV Всероссийском съезде психологов образования России «Психология и современное российское образование». 8–12 дек. 2008 года, Москва [Электронный ресурс]. URL: metodist.lbz.ru/lections/2/files/3.doc (дата обращения: 10.04.2018).

12. *Botzakis S., Burns L., Hall L. A.* Literacy Reform and Common Core State Standards: Recycling the Autonomous Model // Language Arts. 2014. No. 91(4). P. 223–235.

13. *Buckingham D.* Defining digital literacy // Digital Kompetanse, 2006. No. 1 (4). P. 263–276.

14. *Carlson J.* Future directions for data information literacy: Growing programs and communities of practice // Data Information Literacy: Librarians, Data, and the Education of a New Generation of Researchers. West Lafayette, IN: Purdue University Press, 2015. P. 247–260.

15. *Dew T., Teague S.* Using disciplinary literacy strategies to enhance student learning // Science Scope. 2015. No. 38(6). P. 33–38.

16. *Dunn W. N.* Public Policy Analysis: An Introduction. 5th ed. Longman, 2011. 419 p.

17. *Garcia G. E., Willis A. I.* Frameworks for promoting multicultural literacies // Reconceptualizing Literacy in the New Age of Multiculturalism and Pluralism. 2nd Edition (Literacy, Language and Learning) / P. R. Schmidt, A. Lazar (eds.). Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2016. 488 p.

18. *Garcia L., Labatte J.* Threshold concepts as metaphors for the creative process: Adapting the framework for information literacy to Studio Art classes // Art Documentation: Journal of the Art Libraries Society of North America. 2015. No. 34(2). P. 235–248.

19. *Gee J. P.* The New Literacy Studies / Rosswell J., Pahl K. (eds.) The Routledge Handbook of Literacy Studies, London: Routledge, 2015. P. 35–48.

20. *Green B., Beavis C.* Literacy in 3D: An Integrated Perspective in Theory and Practice. Camberwell, Victoria: Australian Council for Educational Research (ACER), 2012. 248 p.

21. *Hyland K.* Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing. London: Longman, 2000. 232 p.

22. *Kim M., Choi D.* Development of Youth Digital Citizenship Scale and Implication for Educational Setting //Journal of Educational Technology & Society. 2018. Vol. 21, No. 1. P. 155–171.

23. *Kist W.* New Literacies in Action: Teaching and Learning in Multiple Media. New York, NY: Teachers College Press, 2004.

24. *Knobel M., Lankshear C.* (eds.) A New Literacies Sampler. New York, NY: Peter Lang, 2007. P. 115–136.

25. *Kuteeva M., Airey J.* Disciplinary differences in the use of English in higher education: reflections on recent language policy developments // Higher Education. 2014. No. 67(5). P. 533–549.

26. *Lave J., Wenger E.* Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. New York, NY: Cambridge University Press, 1991. 138 p.

27. *Lea M. R., Jones S.* Digital literacies in higher education: exploring textual and technological

practice // Studies in Higher Education. 2011. No. 36(4). P. 377–393.

28. *Lea M. R., Street B.* Student writing in higher education: an academic literacies approach // Studies in Higher Education. 1998. No. 23(2). P. 157–172.

29. *Lindquist J.* Literacy // Keywords in Writing Studies. University of Colorado, Utah State University Press, 2015. P. 99–102.

30. *Redmond T.* Media literacy is common sense: Bridging common core standards with the media experiences of digital learners // Middle School Journal. 2015. No. 46(3). P. 10–17.

31. Religious Literacy in Policy and Practice / A. Dinham, M. Francis (eds.). Policy Press at the University of Bristol, 2015. 296 p.

32. *Robinson K., Aronica L.* Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education. Viking, 2015. 320 p.

33. *Searson M., Hancock M., Soheil N.,* et al. Digital Citizenship within Global Contexts // Education and Information Technologies. 2015. No. 20(4). P. 729–741.

34. *Snyder I.* Communication, imagination, critique — literacy education for the electronic age // Silicon Literacies: Communication, Innovation and Education in the Electronic Age / I. Snyder (Ed.). London: Routledge, 2002. P. 173–183.

35. *Vee A.* Coding Literacy: How computer programming is changing writing. Mit Press, 2017. 376 p.

36. *Warschauer M.* Millennialism and media: Language, literacy, and technology in the 21st century. AILA Review. 2001. No. 14. P. 49–59.

INTERNATIONAL STUDIES OF NEW LITERACY AND PROBLEMS OF TERMINOLOGICAL NONCONFORMITY IN RUSSIAN PEDAGOGY

Literacy is a key concept in discussing the shifts in education and society triggered by the new media revolution. However, New Literacy Studies are hardly known in Russia. Although the Russian term 'gramotnost' is similar in meaning and usage to the English term 'literacy', it is often considered too basic to be used in theoretical and philosophical issues, and tends to be either avoided or substituted by other terms. This leads to misunderstandings and misinterpretations of the conceptual framework of literacy, especially concerning the global spread of new terms in which the word 'literacy' appears in plural (multiliteracies, multicultural literacies, academic literacies, digital literacies, etc.). The diversity of conceptual frameworks does not only impede international communication between Russian and international educators and researchers, but also limits the efficacy of the Russian educational curricula development. The paper introduces the main concepts of New Literacy Studies (including the New Literacies Studies) into the Russian academic discourse, elicits the problems in adopting these concepts and seeks the ways of overcoming the diversity in terminology. The paper concludes that raising awareness of New Literacy Studies is essential for the development of Russian educational research, and Russia should participate more actively in the field.

Keywords: literacy, New Literacy Studies, multiliteracies, academic discourse, Russian education, educational terminology, academic communication, terminological problems, new media revolution.

References

- Beacons of the Information Society. The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning. National Forum on Information Literacy IFLA/UNESCO, 6–9 November, 2005. UNESCO, Information for All, 2008. URL: http://www.mediagram.ru/documents/
- *Botzakis S., Burns L., Hall L. A.* Literacy Reform and Common Core State Standards: Recycling the Autonomous Model // Language Arts, 91(4), 2014. P. 223–235.
- *Buckingham D.* Defining digital literacy. // Digital Kompetanse, 2006. No. 1 (4). Pp. 263–276.

- *Carlson J.* Future directions for data information literacy: Growing programs and communities of practice // Data Information Literacy: Librarians, Data, and the Education of a New Generation of Researchers. Purdue University Press, 2015. P. 247–260.
- *Dew T., Teague S.* Using disciplinary literacy strategies to enhance student learning // Science Scope, 2015. 38(6). P. 33–38.
- *Duka S. I.* Obrazovanny klass v sotsial'noy strukture sovremennogo rossiyskogo obshestva [The educated class in the social structure of the contemporary Russian society] // The 3rd Proceedings of the National Sociological Congress. Moscow: Institute of Sociology, Russian Academy of Sciences, 2008. P. 2. [In Rus]
- *Dunn W. N.* Public Policy Analysis: An Introduction. 5th ed. Longman, 2011. 419 p.
- *Garcia G. E., Willis A. I.* Frameworks for promoting multicultural literacies // Reconceptualizing Literacy in the New Age of Multiculturalism and Pluralism: 2nd Edition (Literacy, Language and Learning) 2nd Edition. P. R. Schmidt, A. Lazar (eds.). Information Age Publishing, 2016. 488 p.
- *Garcia L., Labatte J.* Threshold concepts as metaphors for the creative process: Adapting the framework for information literacy to Studio Art classes // Art Documentation: Journal of the Art Libraries Society of North America, 2015. 34(2). P. 235–248.
- *Gee J. P.* The New Literacy Studies // Rosswell J., Pahl, K. (eds.) The Routledge Handbook of Literacy Studies, London: Routledge, 2015. P. 35–48.
- *Gendina N. I., Kolkova N. I., Starodubova G. A., Ulenko Y. V.* Formirovanie informatsionnoy kul'tury lichnosti: teoreticheskoye obosnovaniye i modeliriovaniye soderzhaniya uchebnoy distsipliny [Enhancing individual information culture: theoretical basis and modeling the content of the discipline] // Moscow: Mezhregionalny tsentr bibliotechnogo sotrudnichestva [International center for collaboration of libraries]. 2006. 512 p. [In Rus]
- *Green B., Beavis C.* Literacy in 3D: An Integrated Perspective in Theory and Practice, Camberwell, Victoria: Australian Council for Educational Research (ACER), 2012. 248 p.
- Hyland Hyland K. Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing. London, Longman, 2000. 232 p.
- *Ivanova S. V.* Methodological problems of the philosophy of education and didactics in the age of changes // Moscow University Bulletin. 20. Educational Studies, 2015. 4. P. 18–29. [In Rus]
- *Kholodnaya M. A.* Prioritety sovremennogo shkol'nogo obrazovaniya: sposobnost' adaptirovatsya k sotsiumu ili intellektualnoye razvitiye i vospitanite [Priorities in modern secondary education: matching the society or intellectual development] // Report at the 4th National Russian Psychological Education Congress «Psychology and modern Russian education» (8–12 December 2008, Moscow). URL: metodist.lbz.ru/lections/2/files/3.doc. [In Rus]
- *Kim M.,* D. Choi Development of Youth Digital Citizenship Scale and Implication for Educational Setting //Journal of Educational Technology & Society, 2018. Vol. 21, No. 1. P. 155–171.
- *Kist, W.* New Literacies in Action: Teaching and Learning in Multiple Media, New York, NY: Teachers College Press, 2004.
- *Knobel M. Lankshear C.* (eds.) A New Literacies Sampler, New York, NY: Peter Lang, 2007. P. 115–136.
- *Kuteeva M., Airey J.* Disciplinary differences in the use of English in higher education: reflections on recent language policy developments // Higher Education, 2014. 67(5). P. 533–549.
- *Lave, J.* and Wenger, E. (1991) Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation, New York, NY: Cambridge University Press. 138 p.
- *Lea M. R., Jones S.* Digital literacies in higher education: exploring textual and technological practice // Studies in Higher Education. 2011. 36(4). P. 377–393.
- *Lea M. R., Street B.* Student writing in higher education: an academic literacies approach. // Studies in Higher Education. 1998. No. 23 (2). P. 157–172.
- *Lebedev O. E.* Obrazovannost uchashihsya kak tsel obrazovaniya i obrazovatel'ny rezul'tat [Students' educational level as the goal and result of education] // Obrazovatelniye rezultaty [Educational results]. St.Petersburg: Spetsialnaya Literatura [Special Literature], 1999. 135 p. [In Russ]
- *Lindquist J.* Literacy // Keywords in Writing Studies, University of Colorado, Utah State University Press, 2015. P. 99–102.
- *Osmolovskaya I. M.* Idei A. M. Novikova o postindustrialnom obrazovanii v razvitii sovremennoy didaktiki [A. M. Novikov's ideas about postindustrial education in the development of contemporary didactics] // Obrazovaniye v postindustrialnom obshesve [Education in Postindustrial Society]

Conference Proceedings. Moscow, 2014. P. 49–55.
- Osnovy Teorii Kommunikatsii [Essentials of Communication Theory] / T. D. Venediktova, D. B. Gudkov (eds.). Moscow: Urait Publishing House, 2016. 193 p.
- *Redmond T.* Media literacy is common sense: Bridging common core standards with the media experiences of digital learners // Middle School Journal, 2015. 46(3). P. 10–17.
- Religious Literacy in Policy and Practice / A. Dinham, M. Francis (eds.), Policy Press at the University of Bristol, 2015. 296 p.
- *Robinson K., Aronica L.* Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education. Viking, 2015. 320 p.
- *Searson M., Hancock M., Soheil N., Shepherd G.* Digital Citizenship within Global Contexts // Education and Information Technologies, 2015. 20 (4). P. 729–741.
- *Smirnova N. V.* Shchemeleva I. Yu. Writing at The University Level: American, European and Russian Perspectives // StPetersburg University Bulletin. Language and Literature. 9. 2015. 2. P. 185–197. [In Rus].
- Snyder Snyder I. Communication, imagination, critique — literacy education for the electronic age. // Silicon Literacies: Communication, Innovation and Education in the Electronic Age. / I. Snyder (Ed.). London: Routledge, 2002. Pp. 173–183.
- Upravlerniye kachestvom obrazovaniya [Education Quality Management] / O. Y. Lebedev (ed.) Moscow: Russian Political Encyclopedia (ROSSPEN), 2002. 128 p. [In Rus]
- *Vee A.* Coding Literacy: How computer programming is changing writing. Mit Press, 2017. 376 p.
- *Veryaev A. A., Nechunaeva M. N., Tatarnikova, G. V.* Functional Literacy of Students: Representations, Critical Analysis, Measurement // Izvestiya Altayskogo gosudarstvennogo universiteta, [Altay State University Bulletin], 2013. 2–2(78). P. 013–017. [In Rus]
- *Warschauer, M.* Millennialism and media: Language, literacy, and technology in the 21st century. AILA Review. 2001. No. 14. P. 49–59.

УДК 378

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

О.В.Гукаленко

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

Olga V. Gukalenko
Dr.Sc. (Education), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Chief Researcher, Institute for Childhood, Family and Upbringing

Л. Т. Ткач

Кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры дошкольной педагогики и специальных методик Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко E-mail: tkachlt@mail.ru

Lyubov T. Tkach
PhD (Education), Associate Professor, Professor of the Chair of Preschool Pedagogy and Special Techniques of the Pridnestrovian State University named after Taras G. Shevchenko

Л. Д. Панова

Кандидат педагогических наук, факуль тет педагогического образования Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова E-mail: ldpanova@yandex.ru

Lybov D. Panova
PhD (Education), Faculty of Pedagogical Education, Moscow State University named after Mikhail V. Lomonosov

В статье представлен опыт проектирования содержания учебной дисциплины, позволяющего целенаправленно формировать способности будущих педагогов к межкультурному взаимодействию в условиях поликультурного образовательного пространства. Раскрыты особенности использования образовательного проекта как технологии освоения знания и его трансформации в профессионально значимые умения, построенной с учетом функций педагогического менеджмента.

Ключевые слова: *поликультурность, содержание образования, взаимодействие, педагогическая деятельность, образовательный проект.*

Модернизационные преобразовательные процессы в обществе повлекли за собой становление поликультурности в качестве характерной черты его изменяющейся инфраструктуры. Новые социокультурные обстоятельства диктуют необходимость разработки системы ценностей, смыслов, содержания образования и форм его реализации, отражающих происходящие изменения и соответствующих формирующимся потребностям. Ученые (Е. В. Бондаревская, В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк и др.) справедли-

Как цитировать статью: Гукаленко О. В., Ткач Л. Т., Панова Л. Д. Подготовка будущих учителей к профессиональной деятельности в поликультурном образовательном пространстве // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т.1, № 3(50). С.153–163.

во отмечают, что «многомерность и сложноорганизованность современного мира, имманентная диалогичность культуры обусловливают построение образовательного пространства как поликультурного» [2, с. 464].

Системы образования Приднестровья, России, Беларуси и других государств, сближаясь в ходе интеграции в европейское образовательное пространство, взаимодействуют со сложным, этнически и культурно разнородным контингентом обучающихся. Данный факт актуализирует проблему проектирования поликультурного содержания образования и разработки форм организации учебно-воспитательной работы, позволяющих его осваивать в процессе межкультурного диалогичного процесса, интегрирующего педагогов и обучающихся в современную культуру.

Приднестровье как поликультурный регион имеет свою особенную общественно-культурную характеристику, основанную на принципе разнообразия, диалога и взаимодействия культур, реализуемом во всех сферах жизнедеятельности. В условиях полиэтничности в Приднестровье веками создавалась уникальная общность — приднестровский народ — и своеобразная поликультурная среда, где ассимилировались разные культуры. В регионе отсутствует титульный этнос. Приднестровский регион представляет собой конгломерат культур и этносов, различающихся уровнем и интенсивностью внутренних связей, спецификой политической организации, экономическими и социальными характеристиками, языком, культурой, национальным характером и менталитетом. Национальные культуры представлены примерно в одинаковом соотношении: молдаване, украинцы, русские. Четвертую группу представляют люди разных национальностей: болгары, немцы, гагаузы, евреи, армяне, азербайджанцы, цыгане и др. О развитии национальных культур народов региона свидетельствуют действующие центры национального этногенеза: общества русской, еврейской, украинской, болгарской и белорусской культуры; Союз молдаван Приднестровья, Молодежная ассоциация славян и др. Полиэтничность региона усиливается существованием различных конфессий. В настоящее время, наряду с христианскими верованиями, характерными для Европы, — православием и католицизмом, — развиваются мусульманская, иудейская, различные восточные направления веры, существует множество эзотерических обществ и сект. В регионе

успешно действуют различные политические партии и молодежные движения.

Представленные характеристики обусловливают социокультурные тенденции развития образования в регионе: не только знакомство с разными культурами и их принятие, но и умение жить в общностях, где влияния культур накладываются друг на друга и определяют ряд требований к разработке содержания и технологий общего и педагогического образования.

В проведенном нами исследовании было установлено, что поликультурный аспект содержания педагогического образования определяется соответствующими содержанием и характером профессионально-предметной, социально-коммуникативной и личностно-смысловой деятельности будущего педагога и выражается в отражении в нем полноценного значения ориентации образования на личностно-значимые, ценностно-смысловые и осознанно воспринимаемые субъектами образовательного процесса элементы. При этом необходимо, чтобы обеспечение их усвоения осуществлялось путем интеграции духовных, социальных и технологических компонентов культуры. Педагогическое проектирование поликультурного содержания может быть реализовано на базе существующего предметного содержания, определяемого государственными стандартами.

При этом следует учитывать, что социокультурные условия поликультурного региона требуют от педагогов наличия готовности к толерантному восприятию различий: социальных, культурных, этнических. Они должны знать историческое наследие и культурные традиции, уважительно и бережно к ним относиться, содействовать их обогащению и распространению. Современный педагог должен быть готов к эффективной деятельности в поликультурном регионе, обладать социальным опытом и способностями к его передаче, «проявлять свои позитивные ценности и качества в созидательной среде поликультурного социума» [3: 70], а значит, целевым ориентиром должны стать обучаемость студента, его поликультурная социализация, идентификация с педагогической субкультурой и развитие индивидуальности.

Наша позиция созвучна с целевыми образовательными ориентирами, определенными В. В. Краевским и А. В. Хуторским. Ученые считают, что целью образования является «становление человека, готового к свободному, гуманистически ориентированному выбору и индивиду-

альному интеллектуальному усилию, обладающему многофункциональными компетентностями, что позволит ему самостоятельно решать различные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни. Он уважает себя и других, терпим к представителям других культур и национальностей, независим в суждениях, открыт для дискуссии. Сущностью образовательного процесса при этом становится целенаправленное превращение социального опыта в опыт личный, сопровождающееся индивидуальной самореализацией обучающегося» [4].

В связи с этим в основную образовательную программу подготовки бакалавров по педагогическому и психолого-педагогическому направлениям была включена дисциплина «Поликультурное образование». Обоснование необходимости введения данного курса мотивировано общим определением образования как целенаправленного процесса воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства, которое представлено в Законе «Об образовании». Его изучение направлено на подготовку студентов к профессионально-педагогической деятельности в условиях поликультурного региона.

Программа курса определяет следующие учебно-воспитательные *задачи*:

- изучение образовательного потенциала национально-культурных традиций, принятых в регионе;
- формирование поликультурной грамотности будущих педагогов.
- При этом сформированность поликультурной грамотности будущих педагогов включает:
- знание закономерностей, целей, задач функционирования поликультурного образования;
- осознание и принятие поликультурных ценностей, способствующих успешности педагогической деятельности в условиях организаций образования поликультурного региона;
- изучение культурных региональных особенностей и народных традиций, их использование при моделировании содержания педагогического процесса;
- владение современными образовательными технологиями, обеспечивающими общение педагога и детей на принципах поликультурности и диалога культур.

Отбор содержания дисциплины «Поликультурное образование» и проектирование процесса организации ее освоения мы осуществля-

ли на основе следующих положений:

– принятие системы общечеловеческих ценностей, присущих различным культурным группам на основе понимания диалектической связи национальной, общегосударственной и мировой культуры;
– обеспечение историко-культурной направленности содержания образования, что обусловливает необходимость сравнительного анализа типичных явлений в различных культурах, особенностей их развития во времени, выявление общности и различий, изучения народного фольклора, образцов искусства, традиций и обычаев. При этом понятие «культура» следует рассматривать как интегративную категорию, которая обладает всеобъемлющим и многоаспектным смыслом. В качестве ментальнообразующих элементов поликультурное содержание образования логически должно включать сведения из народной философии, фольклора и религии;
– осуществление поликультурной гражданской идентификации и самоактуализации личности наиболее успешно происходит в процессе освоения знаний о человеке и обществе;
– учет глобализации культурно-образовательного процесса, определяющей становление целостного поликультурного мировоззрения, коммуникативных качеств личности в современном многополярном и взаимозависимом мире;
– поликультурная толерантность и эмпатия, обусловливающие этнокультурную идентификацию студентов в контексте урегулирования межэтнических отношений в поликультурном региональном социуме.

Методологическую основу проектирования содержания дисциплины составили основные положения фундаментальных исследований, осуществленных учеными (В. С. Ильин, В. В. Краевский, В. С. Леднев, И. Я. Лернер, Н. Х. Розов, М. Н. Скаткин и др.) по проблемам отбора и конструирования содержания общего образования. Мы убеждены, что они могут быть применены и к профессиональному образованию относительно структурирования специальных дисциплин.

В результате анализа социального опыта учеными в содержании образования выделены четыре основных структурных компонента:

– опыт познавательной деятельности, результатом которой стано-

вится система научных знаний;
- опыт осуществления известных способов деятельности, т.е. система интеллектуальных и практических умений и навыков, сформированных на основе полученных знаний и позволяющих действовать по образцу;
- опыт творческой деятельности, проявляющийся в умении самостоятельно комбинировать известные способы деятельности с целью получения нового результата, способности к решению возникающих проблем на основе нестандартных решений;
- опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений к себе, другим людям, миру в целом, который становится основой становления системы личностных ценностей и убеждений [6].

Основная *цель* освоения дисциплины состоит в формировании поликультурного сознания, позволяющего ориентироваться в современных подходах к межкультурному взаимодействию, грамотно выстраивать отношения с представителями различных субкультур: детской, педагогической, родительской.

При выборе технологии преподавания дисциплины мы опирались на позицию В. Оконя, сформулированную им в теории функционального материализма [5]. Согласно ей процесс обучения должен быть направлен на приобретение знаний, обеспечение их функционирования в мышлении обучающихся и создание условий для их использования в практической деятельности с возможностью преобразования действительности. Также нами были учтены основные положения ситуационно-контекстного подхода к формированию инвариантов профессионализма будущего специалиста системы дошкольного образования [1].

Реализация программы курса осуществляется на основе авторской технологии «Погружение в профессионально-педагогическую деятельность через культуру при поддержке преподавателя» [7], которая предполагает, наряду с лекционно-семинарской системой обучения, использование образовательного проекта «Народоведение Приднестровья», включающего ряд дидактических проектов, раскрывающих конкретную тему, например: «Игры народов Приднестровья», «Быт народов Приднестровья» и др. Такой подход позволяет оптимизировать процесс взаимодействия преподавателя и студентов в ходе изучения дисциплины как представителей педагогической субкульту-

ры и готовить студентов к взаимодействию с детской и родительской субкультурами.

Цель образовательного проекта: освоение, сохранение и распространение студентами культуры народов Приднестровья; самостоятельная конверсия (переработка, обогащение) ими теоретического знания учебной дисциплины в профессионально-значимые умения и навыки [8].

С учетом функций педагогического менеджмента реализация проекта включает ряд этапов: ознакомительно-подготовительный, планирование, организация, мотивация и контроль. Проектирование, создание и воплощение содержания учебного проекта основано на самостоятельной деятельности студентов. Деятельность студентов носит исследовательский, познавательный, конструктивный и продуктивно-творческий характер, а деятельность преподавателя — консультативный, корректирующий и направлена на оказание помощи и поддержки. В ходе проектной деятельности студентам предоставляется возможность аккумулировать ранее полученные знания, моделировать предметное и социальное содержание усваиваемой ими профессиональной деятельности. Участие студентов в проекте обязательное. Руководителем является преподаватель, читающий дисциплину «Поликультурное образование».

Ознакомительно-подготовительный этап включает профориентационную лекцию, раскрывающую особенности освоения курса, проблемное поле образовательного проекта. Студенты знакомятся с содержанием ранее реализованных учебных проектов, самостоятельно выбирают тему предстоящей деятельности. Так, в 2014–15 учебном году были реализованы дидактические проекты «Хлеб всему голова», «Подвижные игры народов Приднестровья», в 2015–16 году — «Моя малая Родина». В 2016–17 учебном году студенты работали в дидактических проектах «Традиции народов Приднестровья» и «Приднестровская экологическая тропа». В 2017–18 учебном году совместно со студентами реализуется проект «Путешествие в мир народного творчества». Наряду с выбором темы определяется соруководитель проекта из числа студентов, который на этапе контроля выступает в роли ведущего заключительной части.

На этапе планирования преподаватель совместно с членами проектных групп определяют форму представления результатов проектной

деятельности. Она должна быть адекватной тем, которые используются в организациях дошкольного образования, например развлечение, путешествие, беседа и т.д. Определяют содержание исследовательской деятельности студентов в соответствии с выбранной темой: на основе изучения первоисточников раскрыть основные понятия выбранной темы учебного проекта и подготовить краткое сообщение; разработать содержание интеллектуальной разминки, кроссворда, раскрывающих тему дидактического проекта; осуществить подбор дидактического материала (потешек, поговорок, пословиц, загадок, игр, стихотворений и т.п.), овладеть технологиями его использования в педагогическом процессе организации образования. По результатам этой работы студенты формируют портфолио, включают материалы в сценарий заключительной части.

Организационный этап сопряжен с выполнением исследовательских заданий по выбранному аспекту проекта. Например, в проекте «Хлеб всему голова» надо было изучить особенности использования каравая при встрече гостей и продемонстрировать эту сцену; составить кроссворд из названий хлебобулочных изделий русского, молдавского, украинского народов; организовать проведение подвижных дидактических игр, содержание которых имеет прямое или косвенное отношение к хлебу; провести конкурсы по отгадыванию загадок, чтению стихотворений о хлебе, «провести фрагмент занятия с детьми по выпечке печенья» и т.д. Полученные результаты студенты представляют на семинарских и практических занятиях, в условиях активного полилога определяют качество выполненных работ, возможность их использования в работе с детьми дошкольного возраста. По результатам теоретического исследования в проекте «Традиции народов Приднестровья» Трач Е. (102 группа, профиль Дошкольное образование) выступила с докладом на студенческой конференции; результатом выполнения исследовательского задания студенткой Стретий К. (102 группа, профиль Дошкольное образование) стала презентация на тему «Посиделки в произведениях живописи».

Во всех проектах предусматривается изучение возможных вариантов работы с родителями по разрабатываемой теме. Например, в проекте «Моя малая Родина» студенты создавали для них памятку по ознакомлению детей с памятниками родного города/села и представляли ее в деловой игре «Родительское собрание». В проекте «Хлеб всему голо-

ва» подготовили папку-передвижку «Как изготовить детское печенье», предварительно обсудив на лабораторном занятии рецепты, взятые из русской, молдавской и украинской кухни. Проект «Подвижные игры народов Приднестровья» предусматривал подготовку консультации «Как играть с детьми». Содержание и правила игр обсуждались на практическом занятии, и студенты упражнялись в проведении игр в соответствии с ними. Из наиболее удачных фрагментов был составлен окончательный вариант содержания консультации в соответствии с требованиями.

Следует отметить, что для оперативного обмена информацией создается единый почтовый ящик группы. Индивидуальные замечания, уточнения становятся предметом обсуждения всех участников проекта. Его использование позволяет также быстро вносить коррективы в материалы, подготовленные студентами.

Постепенно студенты становятся субъектами педагогического процесса. Приобретаемый ими опыт служит источником познавательного взаимодействия и дальнейшего изучения выявленных проблемных точек. Мотивирующим фактором также выступает постепенная и последовательная подготовка к промежуточной аттестации по дисциплине, которая включает: ответы на вопросы экзаменационного билета, участие в различных формах профессионально-ориентированной деятельности по реализации поликультурного содержания образования.

Контроль носит систематический характер. Наряду с формами текущего контроля — кроссворд, защита реферата, выступление с презентацией, студенты регулярно представляют результаты проектной деятельности. По результатам выполнения учебных и исследовательских заданий студенты получают определенное количество баллов, которое влияет на итоговую оценку по дисциплине.

Наряду с этим для оценки эффективности проводимой работы нами используются материалы, полученные психологической службой университета в ходе регулярно проводимого исследования психологического климата коллектива, отношения студентов к своей группе, их конфликтоустойчивости, личностно-профессиональной направленности. В 2017–18 учебном году при обследовании студентов 102 группы профиля «Дошкольное образование» были зафиксированы следующие результаты. В группе сформирован неустойчиво благоприятный психологический климат — 57,5%, 30% респондентов отме-

тили благоприятный психологический климат в коллективе, а 12,5% сочли его неблагоприятным. Преобладающим был отмечен средний уровень конфликтоустойчивости (85%). Все студенты группы (100%) удовлетворены взаимоотношениями с преподавателями и сокурсниками. Большинство студентов обладает высоким уровнем профессиональной направленности (87,5%). Они отмечали, что будут стремиться к овладению профессией, она эмоционально привлекательна, они считают выбранную профессию делом своей жизни и в дальнейшем хотят совершенствоваться в данной области. 12,5% респондентов были отнесены к среднему уровню профессиональной направленности: осваиваемый ими профиль не в полной мере соответствует интересам и склонностям, освоение содержания образовательной программы вызывает некоторые трудности, дальнейшее трудоустройство по избранному профилю неопределенно. Наряду с этим студенты отмечали положительное влияние образовательного проекта на развитие совместной деятельности членов группы, формирование коллективной ответственности и бесконфликтного поведения. Эти показатели включены нами в раскрытие понятия способности к межкультурному взаимодействию.

В заключение следует отметить, что сочетание лекционно-семинарской системы обучения и самообучения в ходе проектной деятельности способствует оптимизации освоения содержания учебных дисциплин, развитию личностно-смысловой деятельности студентов, способности к бесконфликтному взаимодействию в ходе решения учебных и профессиональных задач. Проектирование поликультурного содержания педагогического образования и использование профессионально-ориентированных форм обучения позволяют формировать его восприятие как профессиональную ценность, готовность будущего педагога к диалогу с поликультурным окружением, основанному на общечеловеческих и педагогических ценностях.

Литература

1. *Вербицкий А. А., Ильязова М. Д.* Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография. М.: Логос, 2011. 288 с.

2. *Борисенков В. П., Гукаленко О. В., Данилюк А. Я.* Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования: монография. М.: Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2004. 576 с.

3. *Гукаленко О. В.* Формирование патриотизма и гражданственности в условиях поликультурной среды современного университета // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы / науч.

ред. В. И. Казаренков. М.: РУДН, 2017. С. 65–74.

4. *Краевский В. В., Хуторской А. В.* Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Интернет-журнал «Эйдос». 04.02.2003. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2003/0402.htm (дата обращения: 24.11.2017).

5. *Оконь В.* Введение в общую дидактику: пер. с польск. М., 1990. 378 с.

6. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983. 352 с.

7. *Ткач Л. Т.* Погружение в профессионально-педагогическую деятельность через культуру при поддержке преподавателя // Образовательные технологии: журнал для организаторов и специалистов обучения в системе высш. и сред. проф. образования. М.: Народное образование. 2011. № 1. С. 117–121.

8. *Ткач Л. Т., Марачковская О. Л.* Развитие личностно-смысловой деятельности студентов средствами поликультурного содержания педагогического образования // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2016. № 5. С. 101–108.

PREPARATION OF THE FUTURE TEACHERS TO THE PROFESSIONAL ACTIVITY IN A MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The authors of the article represent the experience of designing the content of the academic discipline, which allows to purposefully shape the abilities of future teachers for intercultural interaction in the conditions of a multicultural educational environment. The peculiarities of the use of the educational project as the technology of mastering knowledge and its transformation into professionally significant skills are revealed, which is constructed taking into account the functions of pedagogical management.

Keywords: multiculturalism, content of education, interaction, pedagogical activity, educational project.

References

- *Borisenkov V. P., Gukalenko O. V., Danilyuk A. Ya.* Polikul'turnoe obrazovatel'noe prostranstvo Rossii: istoriya, teoriya, osnovy proektirovaniya: monografiya. M.: Rostov n/D: Izd-vo RGPU, 2004. 576 s. [In Rus].
- *Gukalenko O. V.* Formirovanie patriotizma i grazhdanstvennosti v usloviyah polikul'turnoj sredy sovremennogo universiteta // Vysshaya shkola: opyt, problemy, perspektivy / nauch. red. V. I. Kazarenkov. M.: RUDN, 2017. S. 65–74. [In Rus].
- *Kraevskij V. V., Hutorskoj A. V.* Predmetnoe i obshchepredmetnoe v obrazovatel'nyh standartah // Internet-zhurnal «Ejdos». 04.02.2003. [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://www.eidos.ru/journal/2003/0402.htm (data obrashcheniya: 24.11.2017). [In Rus].
- Okon' V. Vvedenie v obshchuyu didaktiku: per. s pol'sk. M., 1990. 378 s. [In Rus].
- Teoreticheskie osnovy soderzhaniya obshchego srednego obrazovaniya / pod red. V. V. Kraevskogo, I. Ya. Lernera. M.: Pedagogika, 1983. 352 s. [In Rus].
- *Tkach L. T.* Pogruzhenie v professional'no-pedagogicheskuyu deyatel'nost' cherez kul'turu pri podderzhke prepodavatelya // Obrazovatel'nye tekhnologii: zhurnal dlya organizatorov i specialistov obucheniya v sisteme vyssh. i sred. prof. obrazovaniya. M.: Narodnoe obrazovanie. 2011. № 1. C. 117–121. [In Rus].
- *Tkach L. T., Marachkovskaya O. L.* Razvitie lichnostno-smyslovoj deyatel'nosti studentov sredstvami polikul'turnogo soderzhaniya pedagogicheskogo obrazovaniya // Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki. 2016. № 5. S. 101–108. [In Rus].
- *Verbickij A. A.,* Il'yazova M. D. Invarianty professionalizma: problemy formirovaniya: monografiya. M.: Logos, 2011. 288 s. [In Rus].

УДК 37

В. А. Грибанова

Кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры общей педагогики, Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ), г. Таганрог
E-mail: akchinorev@yandex.ru

Veronika A. Gribanova
PhD (Education), Senior Lecturer, Chair of General Pedagogy, Taganrog Institute named after Anton P. Chekhov (branch), Rostov State Economic University, Taganrog, Russia

ИССЛЕДОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье обозначена проблема формирования созидательной гражданской активности молодого поколения. Описаны результаты исследования, проведенного на площадке Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиала) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ) по определению интересов и взглядов студенческой молодежи на формы гражданской активности, ценностные ориентации, участие в созидательных формах общественной жизни города/страны как фактор гражданского благополучия нации. Выявлено, что молодежь является участником общественно-политической жизни страны/ города, однако зачастую лишь в личных интересах; студенты сами определяют свой уровень созидательной активности как низкий и выделяют в качестве проблемы «менталитет современной молодежи, низкую активность молодого поколения»; некоторые респонденты отмечают, что молодежь используют радикальные организации для оказания влияния на политическое руководство страны. Определена роль высшей школы в вопросе гражданско-патриотического воспитания, так как решение вопросов формирования гражданской активности студенческой молодежи государство и общество во многом возлагают именно на учреждения высшего образования. Указана актуальная задача воспитательной системы вуза — необходимость вовлечения молодежи в созидательные формы гражданского уча-

Как цитировать статью: Грибанова В. А. Исследование гражданской активности студенческой молодежи // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т.1, № 3(50). С.164–171.

стия, недопущение скатывания молодого поколения к бездуховности и радикализму, так как гражданская активность молодежи, желание участвовать в принятии государственных решений на сегодняшний день является залогом национальной безопасности страны.

Ключевые слова: *гражданская позиция, созидательная активность, студенческая молодежь, высшая школа, ценностные ориентации, исследование, воспитание.*

В настоящее время государство и общество с особой серьезностью отмечают проблему формирования созидательной активности молодого поколения, культурного образа современной молодежи. Исследователи С. И. Беленцов, С. В. Дюмина указывают, что «к тенденциям развития современного общества сегодня относят процессы глобализации, быстрого обновления знаний, становления гражданского общества, становления нового культурного типа личности» [2, с. 283]. В тоже время, современное педагогическое сообщество подчеркивает, что сегодня наблюдается снижение уровня «культуры молодежи», и, несмотря на все усилия педагогов, миссия служения родине зачастую не находит отклика в поступках и действиях воспитанников [1, с. 180].

Определяя интересы и взгляды молодого поколения на формы гражданской активности, ценностные ориентации, участие в созидательных формах общественной жизни города/страны как фактор гражданского благополучия нации и ориентир социокультурного «взросления» студентов, мы провели исследование на площадке Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ).

В данной статье приведены результаты опроса 73 обучающихся вуза в возрасте от 20-ти до 22 лет по направлениям подготовки «Психолого-педагогическое образование», «Прикладная информатика», «Педагогическое образование (с двумя профилями)».

Приоритеты молодежи в выборе ценностных ориентаций отражены в Таблице № 1. Мы видим, что для большинства респондентов это семейное счастье, материальное благополучие, здоровье. Однако, такую ценность, как возможность приносить пользу другим людям, отметили лишь 4% от общего числа опрошенных.

Таблица № 1

Ценностные ориентации студенческой молодежи

Ценности	%
Семейное счастье	20,2
Материальная обеспеченность	16,3
Здоровье	12,1
Надежные и верные друзья	7,1
Возможность реализоваться	6,3
Личная свобода и независимость	6,2
Интересная работа	5,2
Карьера	5,1
Образование	5
Любовь	4,5
Возможность приносить пользу другим людям	4
Популярность и всеобщее признание	2,4
Наличие власти, возможность руководить	2,2
Другое (указать)	2,4
Затрудняюсь ответить	1

На вопрос о том, что входит в их планы на ближайшие пять лет, большинство респондентов отметили, что хотели бы уделять больше внимания развитию карьеры, семейной жизни, образованию, приятному времяпрепровождению. И, по-прежнему, достаточно низкий процент студентов обозначили общественную работу как важную составляющую социокультурного развития, гражданского долга (Таблица № 2).

Таблица № 2

Приоритетные направления жизнедеятельности молодежи на ближайшие пять лет

Направление	%
Развитие карьеры	21,1
Семейная жизнь	20,4
Образование	18
Приятное времяпрепровождение	16,6
Творческая самореализация	12,2
Повышение уровня профессионального мастерства	6,3
Общественная работа	3,4
Другое (указать)	2

В продолжение исследования мы определили, что, по мнению студентов, может помешать в реализации задуманных планов и профес-

сионально-личностном становлении. Большинство ребят обозначили низкий уровень востребованности молодежи на рынке труда (24%), неблагополучную социально-экономическую ситуацию в стране, городе» (20,5%). Многие респонденты считают, что проблемой является отсутствие эффективной государственной политики по поддержке молодежи (17,5%), отсутствие знаний, где и как приложить свои силы (15,1%), дискриминация молодых людей со стороны старшего поколения (10%). Интересными нам показался тот факт, что молодежь сама определяет свой уровень активности, как низкий и выделяет в качестве проблемы менталитет современной молодежи, низкую активность молодого поколения (12,9%).

Поэтому, отдельным блоком мы выделили вопросы, касающиеся степени активности студентов, заинтересованности ситуацией в стране, участия в созидательных формах жизнедеятельности и др.

Ответы на вопрос о том, интересуется ли молодежь тем, как развиваются события в политической, экономической жизни нашей страны, отражены в Таблице № 3. Мы видим, что молодежь проявляет достаточную активность, однако обозначает, что ей это неинтересно.

Таблица № 3

Заинтересованность студентов тем, как развиваются события в политической, экономической жизни страны

Степень заинтересованности	%
Да, интересуюсь развитием ситуации	27,6
Наблюдаю за развитием событий, но мне это не очень интересно	25,1
Затрудняюсь ответить	18,4
Нет, так как меня это не интересует	15,6
Нет, так как у меня нет времени	8,2
Другое	5,1

Мы решили также уточнить, увеличится ли степень интереса молодежи, если интерес политической жизнью будет касаться ситуации в городе. Ответы на вопрос о том, интересуется ли молодежь тем, как развиваются события в политической, экономической жизни города, отражены в Таблице № 4. Опрос показал, что степень активности снижается.

Таблица № 4

Заинтересованность студентов тем, как развиваются события в политической, экономической жизни города

Степень заинтересованности	%
Интересуюсь развитием событий, но мне это не очень интересно	23,3
Да, внимательно наблюдаю за развитием ситуации	20,6
Нет, так как меня это не интересует	22,1
Нет, так как у меня нет времени	16,2
Затрудняюсь ответить	15,8
Другое	2

Анализ ответов респондентов на вопрос о том, какую роль молодежь играет в общественно-политической жизни города/страны, показал, что мнения разошлись (Таблица № 5)

Таблица № 5

Какую роль играет молодежь в политической жизни города/страны

Ответы респондентов	%
Молодежь способна влиять на развитие направлений в области молодежной политики	15,5
Молодежь участвует в различных общественных движениях и объединениях	15,1
Молодежь не способна оказать большого влияния на общественно-политическую жизнь региона	14,3
Молодежь принимает участие в собраниях, акциях протеста	13,2
Молодежь имеет высокий уровень электоральной активности, принимая участие в голосовании на выборах	10,4
Молодежь способна оказывать влияние на политику, участвуя в общественно-политических организациях	8,3
Молодежь работает в органах местного самоуправления	6,5
Радикальные организации используют молодежь для оказания влияния на политическое руководство страны	6,4
Молодежь принимает участие в различных столкновениях и беспорядках	5,1
Затрудняюсь ответить	3,2
Другое	2

Мы также попросили студентов указать, занимаются ли они общественной деятельностью (Таблица № 6). Опрос показал достаточно низкий процент активности молодежи.

Таблица № 6

Степень участия студентов в общественной жизни вуза/города/региона

Участие в общественной деятельности	%
Иногда занимаюсь общественной деятельностью	30,9
Общественной жизнью не занимаюсь, так как нет времени	21,1
Активный участник городских и вузовских мероприятий, волонтерских акций	15,4
Общественной жизнью не занимаюсь, так как мне это неинтересно	15,3
Общественной жизнью не занимаюсь, так как не знаю, где можно себя реализовать	13,2
Активист молодежной общественной организации	4,1

На вопрос о том, что служит мотивацией к участию в общественной жизни вуза/города/региона, многие опрашиваемые указали благие цели, например желание быть полезным обществу (33,2%), стремление получить опыт работы (32,7%). Однако достаточно высокий процент респондентов указали только личный интерес: желание занять в дальнейшем руководящую должность (17,8%), стремление получить более высокий социальный статус (16,3%).

Проведенное исследование показывало, что молодежь, хоть и принимает участие в общественно-политической жизни страны/города, зачастую делает это лишь в личных интересах; молодежь сама определяет свой уровень созидательной активности, как низкий и выделяет в качестве проблемы менталитет современной молодежи, низкую активность молодого поколения; некоторые респонденты отмечают факты использования молодежи радикальными организациями для давления на политическое руководство государства.

Согласимся с мнением участников Международной научно-практической конференции «Гражданственность личности в условиях изменяющегося мира: от протестной к созидательной активности», которые отмечают, что вопросы гражданско-патриотического образования взаимосвязаны с такими важными векторами современного воспитания, как развитие гражданско-патриотического самосознания, формирование чувства собственного достоинства; формирование качеств патриота своей страны, способного нести ответственность за судьбу родины, собственных поступков, и готового к проявлению созидательно-гражданских действий, к выполнению гражданско-конституционных обязанностей по защите интересов страны [3, с. 9]. На

наш взгляд, именно вокруг такого концептуально-ценностного ядра должна строиться работа в рамках гражданско-патриотического воспитания молодого поколения.

Сегодня высшая школа играет важную роль в этом процессе, так как решение вопросов формирования гражданской активности студенческой молодежи государство и общество во многом возлагают именно на учреждения высшего образования. Исследование показало, что актуальной задачей является усиление воспитательного потенциала вуза по вовлечению молодежи в созидательные формы гражданского участия, формированию понимания и ответственности студентов за свои поступки, судьбу страны, осознанной готовности к созидательному гражданскому действию; необходимо решать проблемы бездуховности, радикального настроения молодежи, так как гражданская активность молодежи, желание участвовать в принятии государственных решений на сегодняшний день является залогом национальной безопасности страны.

Статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18–013–00136 «Развитие созидательной гражданской активности студенческой молодежи»).

Литература

1. *Беленцов С. И.* Формирование созидательной активности молодежи — залог успешности развития государства // Гражданственность личности в условиях изменяющегося мира: от протестной к созидательной активности: сб. науч. ст.междунар. науч. — практ.конф., 22–23 октября 2015 г. / отв. ред. С. И. Беленцов. Курск: Юго-Западный государственный университет, 2015. С. 180–185.

2. *Беленцов С. И., Дюмина С. В.* Реализация системно-деятельностного подхода — основа формирования умений учебной деятельности учащейся молодежи // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2012. № 2. С. 283–287.

3. *Беленцов С. И., Булгаков А. Г.* Формирование созидательной активности молодежи — залог успешности развития государства // Гражданственность личности в условиях изменяющегося мира: от протестной к созидательной активности: сб. науч. ст.междунар. науч. — практ. конф., 22–23 октября 2015 г. / отв. ред. С. И. Беленцов. Курск: Юго-Западный государственный университет, 2015. 430 с.

INVESTIGATION OF CIVIL ACTIVITY OF STUDENTS

The author of the paper describes the results of a study conducted at the site of the Taganrog Chekhov Institute (branch) of the Rostov State Economic University. The results are related to the definition of the interests and views of student youth on forms of civic activity, value orientations, participation in the creative forms of public life of the city / country as a factor of the nation's civil welfare. The author founds the following:

- youth is a participant in the socio-political life of the country / city, but often only for personal interests;

— Students themselves determine their level of creative activity as low and identify as a problem "the mentality of modern youth, low activity of the younger generation";

— Some respondents note that young people use radical organizations to influence the political leadership of the country, the participation of the younger generation in social clashes and riots with their peers. The author of the article also determined the role of the higher school in this process, since the state and society largely assign the issues related to the formation of civic activity of student youth to higher education institutions. The author points out the actual task of the educational system of the university, namely, the need to involve young people in creative forms of civic participation, as well as to prevent the young generation from regression to lack of spirituality and radicalism, since the civic engagement of young people and the desire to participate in state decision-making are today the guarantee of national security of the country.

Keywords: civil position, creative activity, student youth, higher school, value orientations, research, education.

References

- Si Belentsi Quaestio de Opificio iuventae — key est felix status progressionem et mutationem orbis in // Romana identitatem, a creante, corripit: Sat. scientific. st.mezhdunar. scientific-practical colloquium., 22–23 Octobris MMXV / pertusum. Ed. Si Belentsi. Kursk: ° F. publica University, 2015. 180–185 p. [InRus].
- Si Belentsi Dyumina sv-system exsequendam approach actione — ex formation of Common artes disciplina operationes iuvenes alumni // Acta publica University. Note: General et paedagogiam pertinentibus. 2012. № 2. S. 283–287. [InRus].
- Si Belentsi, AG Bulgakov Formation of partum a juventute actione — key est felix status progressionem et mutationem orbis in // Romana identitatem, a creante, corripit: Sat. scientific. st.mezhdunar. doctrinalis et practicalis. X Confess., 22–23 Octobris MMXV / pertusum. Ed. Si Belentsi. Kursk: ° F. publica University, CDXXX 2015. p. [InRus].

17–20 апреля 2018 г. в рамках соглашения о сотрудничестве администрации города Владивостока и ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» состоялись курсы повышения квалификации для заместителей директоров всех школ города по программе «Организация и содержание образовательного процесса в школе в соответствии с ФГОС общего образования».

26 апреля 2018 г. ведущий научный сотрудник центра филологического образования, доктор педагогических наук, заслуженный учитель РФ Наталья Васильевна Беляева в рамках темы ГЗ провела интерактивный мастер-класс для старшеклассников и учителей-словесников «Итоговое сочинение: секрет успеха», где школьники тренировались в предупреждении типичных ошибок в содержании, структуре и речевом оформлении итогового сочинения.

15–18 мая 2018 г. в г. Оренбург прошла Международная научно-практическая конференция, посвященная 100-летию со дня рождения Василия Александровича Сухомлинского — «Реализация идей В. А. Сухомлинского в теории и практике современного образования». Организаторами конференции выступили Оренбургский государственный педагогический университет и кафедра ЮНЕСКО по глобальному образованию ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО».

30 мая 2018 г. Для участия в ежегодной международной конференции по сравнительной педагогике и международному образованию (Оксфордский университет, Великобритания) представлена статья чл.- корр. РАО, д. филос. н., проф. С. В. Ивановой и к.п.н. И. М. Ёлкиной "Post-industrial society and education quality". Организационный комитет Конференции выбрал ее в числе 26 лучших статей из присланных исследователями многих стран мира и выделил грант на очное участие с докладом в Оксфорде, как авторам, внесшим вклад в тематику исследований в области образования в современном меняющемся мире.

5–6 июня 2018 г. в ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» состоялась Международная конференция «Образовательное пространство в информационную эпоху» 2018 International conference "Education Environment for the Information Age" (EEIA-2018).

ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

ОБЪЯВЛЯЕТ КОНКУРСНЫЙ НАБОР В ДОКТОРАНТУРУ ПО НАПРАВЛЕНИЯМ:

1. Теоретические и методические основы подготовки будущих педагогов к воспитательной и профориентационной деятельности в системе общего и дополнительного образования
2. Реализация потенциала историко-педагогических исследований в современном педагогическом образовании
3. Методологические основы преемственности и непрерывности образования в условиях его структурных изменений
4. Методологическое обеспечение междисциплинарных исследований в сфере образования
5. Формирование системы оценки образовательных достижений школьников как механизма повышения качества общего образования
6. Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды
7. Дидактическое сопровождение формирования функциональной грамотности школьников в современных условиях

По научным специальностям:

- **13.00.01** — общая педагогика, история педагогики и образования — 5 мест
- **13.00.02** — теория и методика обучения и воспитания (физика, информатика, математика) — 2 места
- **13.00.08** — теория и методика профессионального образования — 3 места

В Институте действуют диссертационные советы по указанным специальностям, издается журнал, входящий в перечень ВАК Минобрнауки России.

Докторантам гарантируется научное консультирование ведущих специалистов — руководителей и представителей известных научных школ, участие в международных и всероссийских научных мероприятиях.

Прием документов: с 02.04.2018 г. по 15.05.2018 г.
и с 01.09.2018 г. по 12.10.2018 г.

Контакты:
управление подготовки научно-педагогических кадров
высшей квалификации
www://instrao.ru
Тел.: +7 (495) 625-3312;
E-mail: aspirant@instrao.ru

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ

Уважаемые авторы! Мы стремимся повысить качество публикаций в журнале, поэтому мы принимаем статьи с высокой степенью оригинальности текста (не менее 85%).

Объем присланного материала должен быть не менее 15 000 и не более 35 000 знаков, включая пробелы.

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

– заглавие — содержит название статьи, инициалы и фамилию автора / авторов, город, страну, а также УДК;
– сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью);
– ученая степень, звание (если имеются);
– должность;
– место работы;
– адрес (место проживания);
– телефон, e-mail. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур;
– после названия статьи идет на русском и английском языках аннотация (не менее 200 слов / 1500 знаков) — структурированная развернутая аннотация отражает такие компоненты, как: введение, проблема и цель, методология, результаты, заключение; (на английском языке: Introduction: …, Research Methods: …, Results (Findings): …, Conclusions: …). Качественная аннотация позволяет аудитории ознакомиться с содержанием статьи, определить интерес к ней, независимо от языка статьи и наличия возможности прочитать ее полный текст, повысить вероятность цитирования статьи отечественными и зарубежными коллегами.
– ключевые слова: 7–10 слов;
– комментарии: регистрируются ссылкой (ссылки в тексте оформляются в круглых скобках, содержат порядковый номер в списке).
– застатейный список литературы располагается в алфавитном порядке;
– оформляется в соответствии с ГОСТ 7.5–2008 (Библиографическая ссылка).

Отдельными файлами высылаются копии всей содержащейся в статье графики, формул и таблиц (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi); фото автора (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi).

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Материалы принимаются полным комплектом. Рукописи, не принятые к публикации, не рецензируются и не возвращаются.

Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рекомендацией научного руководителя и публикуются бесплатно.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.ozp.instrao.ru.

Адрес редакции:
105062, г. Москва, Россия, д. 5/16, ул. Макаренко
Тел.: +7 (495) 625–05–89
E-mail: redactor@instrao.ru