СОДЕРЖАНИЕ

Слово главного редактора.....5

ИДЕИ П.Ф. КАПТЕРЕВА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Богуславский М.В. П.Ф.Каптерев – классик отечественной педагогики .. 7

Овчинников А.В. Роль государства и общества в развитии школьного образования в России: взгляд П.Ф. Каптерева..... 14

Перминова Л.М. Современный характер дидактических взглядов П.Ф. Каптерева..... 20

Беленчук Л.Н. Историко-педагогическая концепция П.Ф. Каптерева..... 31

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО РОССИИ И ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

Вульфсон Б.Л. Аккультурация иммигрантской молодежи в европейском образовательном пространстве..... 43

Костромитина М.В. Российские университеты в условиях глобализации высшего образования..... 48

Ломакина Т.Ю. Условия устойчивого развития системы непрерывного образования на различных уровнях 58

Дудко С.А. Развитие нейропедагогики в современной Франции 72

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Цибизова Т.Ю. Научные подходы к организации исследовательской деятельности обучающихся в системе непрерывного образования 78

Луценко Л.М. Информационное общество и актуальные вопросы обучения личности..... 89

Куровская Ю.Г. Фреймовая организация немецких лексем со значением «женская профессия» как эффективный прием в обучении иностранному языку 98

Ростокинский А.В. О профилактике экстремизма среди учащихся и её научно-методическом обеспечении 111

ИЗ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ: к 145-летию развития гимназического образования в России

Кудряшев А.В. Из истории московских гимназий XIX–начала XX вв. 117

Пазгалова Е.С. Земские и церковно-приходские школы в конце XIX–начале XX вв..... 128

ИНТЕРВЬЮ 145

РЕЦЕНЗИИ 154

НАУЧНАЯ ИНФОРМАЦИЯ 156

Наши авторы 158

Summary 160

Информация для авторов 166

Свидетельство о регистрации в СМИ ПИ № ФС 77-34536 ISSN 2224-0772
Внесение изменений в Свидетельство: ПИ № ФС 77-60135 от 10.12.2014

Редакционный совет:

Балыхин Г.А., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.

Болотов В.А., доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования.

Бордовский Г.А., доктор физико-математических наук, профессор, академик Российской академии образования.

Вульфсон Б.Л., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.

Дегтярев А. Н., доктор экономических наук, профессор Российской академии естественных наук, действительный член Петровской академии наук и искусств, ректор Уфимского государственного авиационного технического университета.

Иванова С.В., доктор философских наук, профессор.

Кусаинов А.К., доктор педагогических наук, профессор, президент Академии педагогических наук Казахстана.

Левицкий М.Л., доктор педагогических наук, академик Российской академии образования.

Матросов В.Л., академик Российской академии наук, действительный член Российской академии образования.

Миронов В.В., доктор философских наук, профессор, член-корреспондент Российской академии наук.

Никандров Н.Д., доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования.

Ничкало Н.Г., доктор педагогических наук, профессор, академик Национальной академии педагогических наук Украины.

Рудик Г.А., доктор педагогических наук, профессор» (Канада, Монреаль).

Рыжаков М.В., доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования.

Семенов А.Л., доктор физико-математических наук, профессор, действительный член Российской академии наук, академик Российской академии образования.

Сериков В.В., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.

Соломин В.П., доктор педагогических наук, профессор.

Ткаченко Е.В., доктор химических наук, профессор, академик Российской академии образования.

Glenn DeVoogd, доктор философских наук, профессор, (США).

Юнь Ли, доктор философии, адъюнкт-профессор (Гон Конг).

Редакционная коллегия:

Иванова С.В.(главный редактор)
Овчинников А.В. (заместитель главного редактора)
Дьяконова Л.М. (редактор)
Никитина Е.Е. (выпускающий редактор)

Иванова С.В., доктор философских наук, профессор, главный редактор журналов «Отечественная и зарубежная педагогика», «Ценности и смыслы».

Безрогов В.Г., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.

Богуславский М.В., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.

Дьяконова Л.М., редактор журнала «Отечественная и зарубежная педагогика».

Ермоленко В.А., доктор педагогических наук, профессор.

Ломакина Т.Ю., доктор педагогических наук, профессор.

Лукацкий М.А., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.

Мариносян Т.Э., кандидат философских наук.

Меськов В.С., доктор философских наук, профессор.

Найденова Н.Н., кандидат педагогических наук.

Никитина Е.Е., кандидат педагогических наук.

Овчинников А.В., доктор педагогических наук, заместитель главного редактора.

Орешкина А.К., доктор педагогических наук, доцент.

Осмоловская И.М., доктор педагогических наук.

Савина А.К., доктор педагогических наук.

Селиванова Н.Л., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.

Сорина Г.В., доктор философских наук, профессор.

Тагунова И.А., доктор педагогических наук.

Турбовской Я.С., доктор педагогических наук, профессор

Editorial Board

Svetlana V. Ivanova, Sc.D. (Philosophy), Professor.

Grigory A. Balikhin, Sc.D. (Pedagogy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Vitaly G. Bezrogov, Sc.D. (Pedagogy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Mikhail V. Boguslavsky, Sc.D. (Pedagogy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Viktor A. Bolotov, Sc.D. (Pedagogy), Professor, Academician of the Russian Academy of Education.

Gennady A. Bordovsky, Sc.D. (Physics and Mathematics), Professor, Academician of the Russian Academy of Education.

Glenn DeVoogd, Sc.D., Professor, USA.

Alexander N. Degtyarev, Sc.D. (Economic sciences), Professor, Russian Academy of Natural Sciences, Full Member of Petrovsky Academy of Sciences and Arts, Rector of Ufa State Aviation Technical Universit

Lyudmila M. Dyakonova, Editor of the "Domestic and Foreign Pedagogy" journal.

Valentina A. Ermolenko, Sc.D. (Pedagogy), Professor.

Askarbek K. Kousainov, Sc.D. (Pedagogy), Professor, President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan.

Mikhail L. Levitsky, Sc.D. (Pedagogy), Academician of the Russian Academy of Education.

Tatiana Yu. Lomakina, Sc.D. (Pedagogy), Professor.

Mikhail A. Lukatsky, Sc.D. (Pedagogy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Tigran E. Marinosyan, Ph.D. (Philosophy).

Viktor L. Matrosov, Sc.D. (Physics and Mathematics), Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Education.

Valery S. Meskov, Sc.D. (Philosophy), Professor.

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

Natalia N. Naydionova, Ph.D. (Pedagogy).

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

Nelya G. Nichkalo, Sc.D. (Pedagogy), Professor.

Ekaterina Ev. Nikitina, Ph.D. (Pedagogy).

Anna K. Oreshkina, Sc.D. (Pedagogy), Associate Professor.

Irina M. Osmolovskaya, Sc.D. (Pedagogy).

Anatoly V. Ovchinnikov, Sc.D. (Pedagogy).

Mikhail V. Rizhakov, Sc.D. (Pedagogy), Professor, Academician of the Russian Academy of Education.

Georgy A. Rudik, Sc.D. (Pedagogy), Professor.

Alitziya K. Savina, Sc.D. (Pedagogy).

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

Aleksey L. Semenov, Sc.D. (Physics and Mathematics), Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Education.

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

Valery P. Solomin, Sc.D. (Pedagogy), Professor.

Galina V. Sorina, Sc.D. (Philosophy), Professor, Academician of the Academy of Humanitarian Sciences.

Irina A. Tagunova, Sc.D. (Pedagogy).

Evgeny V. Tkachenko, Sc.D. (Chemical Sciences), Professor, Academician of the Russian Academy of Education.

Yakov S. Turbovskoy, Sc.D. (Pedagogy), Professor.

Boris L. Vulfson, Sc.D. (Pedagogy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Jun Li, Ph.D. Assistant Professor, Hong Kong.

Адрес редакции: 129626, г.Москва, ул.Павла Корчагина, д.7
E-mail: redactor@itiprao.ru
Тел. (495) 683-09-55, факс (495) 683-81-26

Учредитель: Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии и теории образования» Российской академии образования

Допечатная подготовка:

Формат 70x100/16
Подписано к печати: 30.12.2014
Печать офсетная. Усл.п.л. 13,9. Стр. 166

Вёрстка: *А.В. Кошентаевский*
Периодичность 6 номеров в год
Тираж 800 экз.

Отпечатано в типографии ООО Мультипринт, заказ №
121357, Москва, ул. Верейская, д.29, тел. 998-71-71, 585-79-64

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

Индекс для подписчиков по каталогу «Роспечати» **83284**

© ФГНУ Институт теории и истории педагогики РАО

Дорогие коллеги, сотрудники Института, авторы и читатели журнала!

Заканчивается четвертый год издания нашего журнала – издания Института теории и истории педагогики (теперь уже исторического названия института). 2014-й год был непростым: в юбилейный год 70-летия ИТИП РАО (а ранее – ИТИП АПН РСФСР, ИТИП АПН СССР) завершилась важная страница его истории. Все номера журнала в 2014-м году выходили с особым юбилейным знаком.

К счастью, открывается новая страница истории Института – Института стратегии и теории образования РАО, с новым учредителем – Министерством образования и науки Российской Федерации. Новая история начинается с хороших результатов коллектива Института, которые отражены в наших качественных и количественных показателях, а также в интересных публикациях, связанных с исследованием важных проблем педагогики и образования. Впереди много работы, смысл которой показывать и доказывать неоспоримую роль педагогической науки для стратегии развития и практики образования, эффективность научных подходов и научного предвидения в быстро меняющемся мире образования, мире детства и юношества, мире непрерывного образования – «через всю жизнь».

У редколлегии журнала интересные планы. 2015-й год – год 70-летия Победы в Великой отечественной войне, и яркую идею для журнала предложил профессор Я.С. Турбовской – отразить в одном из номеров (а именно – во втором) события, материалы военных лет. Апрельский номер планируется посвятить Великой победе! Роли педагогической науки и учительства в общем деле Победы! Весь номер будет включать материалы, статьи, публикации ученых-педагогов 1941–1945 гг. Это будет, в первую очередь, дань памяти ученым-фронтовикам нашего Института, созданного в грозном 1944-м году. На сайте www.itiprao.ru мы уже начали этот проект, и ждем откликов всех, кто имеет или готов найти важную информацию, всех, кому дорога память о Победе нашего народа, спасшего мир от фашизма. Это особенно важно сегодня, когда уходят из жизни фронтовики и дети войны, а фашистские идеи звучат на Украине – на той земле, которая полита кровью за освобождение народов от нацизма.

Редколлегией подготовлена примерная тематика выпусков журнала на 2015-й год:

№1 – История российского учебника (февраль).

№2 – Педагогическая наука в годы Великой Отечественной войны: 70-летию Великой победы посвящается…(апрель).

№3 – Федеральные государственные стандарты общего и профессионального образования (июнь).

№4 – К 115-летию со дня рождения М.Н. Скаткина (11 августа 1900 г.) (август).

№5 – Год русской литературы. Художественное слово как средство формирования гражданской идентичности (октябрь).

№6 – Основные результаты фундаментальных исследований 2015 года (декабрь).

Примерный план раскрывает основную тему каждого номера, но строго не ограничивает возможности публикации статей по смежным или иным актуальным темам. Многое зависит от наполненности редакционного портфеля. В настоящее время портфель всегда переполнен, и волей-неволей возникает некоторая очередь, что позволяет повысить качество публикаций путем более строгого отбора и установить преференции для авторов-читателей, постоянно выписывающих наш журнал и откликающихся на его публикации.

В качестве примечания добавлю, что в каждом номере предлагается ввести рубрику «Педагогическая наука – практике», в которой будут отражаться практикоориентированные исследования и опыт деятельности образовательных учреждений – инновационных площадок Института.

Редколлегия заинтересована в широком освещении научных педагогических исследований других научных учреждений, в публикациях ученых из различных регионов. Мы готовы издавать целевые (тематические и региональные) спецвыпуски, посвященные одной проблеме, конференции, опыту региональной системы образования и т.п.

Дорогие коллеги, друзья! Наша издательская работа – впереди! А приближается НОВЫЙ ГОД! Давайте отпразднуем его широко и весело! Пусть будет радость, счастье и любовь в каждом доме!

Здоровья, осуществления заветных мечтаний и творческих успехов!

С НОВЫМ ГОДОМ!

Главный редактор *С. Иванова*

П.Ф.КАПТЕРЕВ – КЛАССИК ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Статья посвящена судьбе классика российской педагогики П.Ф. Каптерева, которому в этом году исполнилось 165 лет. Его идеи продолжают оставаться значимыми для современников как в области теории и истории педагогики, так и в решении вопросов семейного воспитания.

М.В. Богуславский

Ключевые слова:
П.Ф. Каптерев, педагогическая наука, педагогическое образование, учебно-методический комплекс, автономность педагогического процесса.

В 2014 г. исполнилось 165 лет выдающемуся российскому педагогу Петру Федоровичу Каптереву (1849–1922).

Но, по большему счету, дело не в этом – не в юбилейной дате. Когда размышляешь над путями развития российского образования, судьбами его подвижников, то становится отчетливо ясно, что П. Ф. Каптерев одна из наиболее крупных величин отечественного просвещения, педагог, заложивший основы российского образования. Вся его более чем полувековая педагогическая деятельность – это беззаветное служение России, учительству и детям.

П. Ф. Каптерев – безусловный классик российского образования. Под «классиком» понимается деятель образования, который внес выдающийся вклад в отечественную педагогику, при этом соединял в себе профессионально-личностные качества – оригинального философа образования, крупного теоретика, неустанного организатора образования, талантливого преподавателя-практика, страстного публициста и педагогического писателя,

замечательного общественно – педагогического деятеля.

Все, за что брался Петр Федорович, он делал капитально, по сути, создавая российскую педагогическую науку. Каптерев заложил в основание отечественной педагогики свои фундаментальные труды – «Педагогическая психология»(2), «Педагогический процесс»(7), «Дидактические очерки»(3), «История русской педагогии»(8), «Новая русская педагогия, её главнейшие идеи,направления и деятели»(4).

Все они – новаторские для своего времени – и сегодня входят в золотой фонд отечественной педагогической мысли, являются настольными для преподавателей педагогики и педагогической психологии. Поражает и широта проблематики его творчества. Вот названия некоторых публикаций: «Значение христианства в постановке первоначального воспитания», «Характерные черты среднего образования в Англии», «Трагизм судьбы Гоголя», «О детской лжи», «Ответственность родителей перед детьми».

* * *

Петр Федорович Каптерев родился 20 июля 1849 г. Его отец служил приходским священником в селе Кленово Подольского уезда Московской губернии. Многодетная семья рано лишилась кормильца и находилась, получая небольшую пенсию, выплачиваемую епархией, в довольно тяжелом материальном положении. Детям приходилось много работать в поле и на огороде. Петр, как и его братья – дети священнослужителя, мог получить бесплатное среднее образование только в духовных учебных заведениях.

П.Каптерев окончил духовное училище в Подольске и поступил в 1862 г. в Смоленскую духовную семинарию. Как талантливый и дисциплинированный воспитанник, после окончания семинарии в 1868 г. он был принят уже в высшее учебное заведение – на историческое отделение Московской духовной академии, готовившей кандидатов на высшие церковные должности, образованных богословов, а также преподавателей духовных училищ и семинарий.

После окончания в 1872 г. духовной академии П.Ф.Каптерев, поскольку он не принял монашество или священнический сан, должен был шесть лет прослужить преподавателем в системе высших и средних духовных учебных заведений. Талантливый выпускник в августе 1872 г. был избран Советом Санкт-Петербургской духовной семинарии преподавателем философских учений (логики, психологии, дидактики, педагогики). Молодой преподаватель сразу же снискал уважение коллег и семинаристов. Ему дове-

рили заведование воскресной школой, избрали в члены распорядительного совета правления семинарии. Всех покоряли личность Петра Каптерева, сила его интеллекта, обширность и глубина знаний, способность ясно их излагать(10).

Тогда же у педагога проявилась склонность к общественной деятельности: он был принят в Петербургское педагогическое общество. В 1874 г. П.Ф.Каптерев стал членом совета Петербургского Фребелевского общества, где читал лекции по педагогике и психологии слушательницам курсов, где готовили воспитательниц детских садов.На этих курсах он работал четверть века.

Еще во время преподавания в Петербургской семинарии П.Ф.Каптерев постоянно печатался в различных педагогических журналах и приступил к созданию одного из главных своих научно – педагогических произведений – «Педагогической психологии для народных учителей, воспитателей и воспитательниц», которое увидело свет уже в 1876 г. в журнале «Народная школа» в виде ряда статей. А в следующем году эта книга вышла отдельным изданием. Впоследствии уже значительно переработанная, дополненная, под названием «Педагогическая психология», она публиковалась дважды: в 1883 и 1914гг.

Однако научные интересы Петра Федоровича шли вразрез с уставом духовного заведения. Он тяготился службой в нем, но покинуть смог лишь в конце августа 1878 г., когда истек срок обязательной службы по духовному ведомству за четырехлетнее бесплатное обучение в Московской духовной академии. Однако сразу устроиться на государственную службу, гарантировавшую постоянный заработок, не смог. Лишь через год ему удалось поступить преподавателем педагогики на Женские педагогические курсы, принадлежавшие Ведомству учреждений императрицы Марии. На этой должности Каптерев прослужил около 6 лет(10).

Когда Женские педагогические курсы Мариинского ведомства были преобразованы в женский педагогический институт (1903),Каптерев получил разрешение на чтение в нем лекций по психолого-педагогическим дисциплинам (психологии, дидактике, педагогике, всеобщей и русской истории педагогики) на словесно-историческом отделении. В 1912 г. П.Ф. Каптереву было присвоено «в исключение из Закона и не в пример другим» ученое звание профессора по словесно-историческому отделению Академии наук России (1, 81).

Все эти годы П.Ф.Каптерев продолжал свою необычайно разностороннюю научно-педагогическую деятельность. Он публикует статьи по дет-

ской психологии, педагогике, дидактике, логике и даже по русской литературе. В 1879 г. издаются его курсы лекций по педагогике и логике, очень востребованные всеми преподавателями педагогики России. В эти годы он становится организатором, участником многих объединений психологов, педагогов и врачей при Педагогическом музее военно-учебных заведений в Петербурге (педагогическая секция, отдел Я. А. Коменского, а потом К. Д. Ушинского, Родительский кружок), принимает активное участие в подготовке и проведении съездов: по семейному воспитанию, педагогической психологии, экспериментальной психологии, народному образованию.

П.Ф.Каптерев уже к началу 90-х годов XIX столетия был одним из самых популярных авторов, книги которого читались не только педагогами, но и всеми, кто занимался самообразованием,и особенно родителями.

Сама судьба Петра ФедоровичаКаптерева отвела ему особое место в развитии высшего педагогического образования и педагогической науки. В данной сфере он дебютировал своей «Педагогической психологией» в 1877 году. К этому времени уже сошла с педагогической авансцены или даже покинула этот мир плеяда ученых педагогов 50–60-х гг., которая была связана с именами Н.И. Пирогова и К.Д. Ушинского. Новых же ярких имен всероссийского масштаба не появлялось. По сути, на протяжении без малого тридцати лет П.Ф.Каптереву, если не в одиночку, то с очень узким кругом педагогических мыслителей – К.Н. Вентцелем, В.П. Вахтеровым, В.В. Розановым доведется разрабатывать широкие пласты педагогической теории и практики.

И здесь нельзя не поразиться той поистине исполинской миссии, на которую Петр Федорович себя обрек. На протяжении трех лет – с 1877-го по 1880-й– он создает комплекс капитальных трудов, заложивших фундамент отечественного образования, посвященных педагогике, дидактике, истории педагогики, педагогической психологии.

Позднее, к 65-летию мыслителя в существенно переработанном виде эти труды будут переизданы в 1914–1915 гг. В них, рассмотрев широкий спектр основополагающих проблем образования, П. Ф. Каптерев еще и высветил их через такие очень значимые для того времени вопросы, как общественная направленность педагогического процесса, соотношение общечеловеческих и национальных ценностей, пути создания народной школы. Не стоит забывать, что именно ему принадлежит авторство таких привычных для нас понятий, как «педагогическая психология» и «педагогический процесс».

Характеризуя особое место Каптерева в истории педагогической науки, следует обратить внимание еще на два важных аспекта. П.Ф. Каптерев был, по сути, *первым в России профессиональным ученым-педагогом, для кото-*

рого теория и история обучения и воспитания была не хобби, а предметом основной служебной деятельности.

И еще, хотя Петр Федорович, несомненно, принадлежит к числу светских ученых-педагогов, давших именно светские ответы на такие важнейшие вопросы, как формирование мировоззрения, развитие ума, характера и воли ребенка, все же на его научном творчестве, несомненно, сказывалось то, что свое образование он получил в Духовной академии. Это, прежде всего, проявляется в стиле его публикаций, который *близок к проповедничеству, пасторству, глобальности замыслов и особой исповедальности – постоянному пристальному вниманию к широкому спектру вопросов духовно-нравственного воспитания.*

В данной связи характерно, что среди его многогранного творчества есть тема, которая красной нитью проходит через всю деятельность замечательного педагога – семейное воспитание. Участие Каптерева в Родительском кружке сыграло важную роль в разработке вопросов семейного воспитания(5). С 1884 г. на протяжении многих лет он ежегодно делал доклады о развитии личности и воспитании ребенка в семье. А с 1898г. под общей редакцией Каптерева стали выходить брошюры «Энциклопедии по семейному воспитанию и обучению»(6). Авторами брошюр были видные педагоги, психологи, врачи, ученые и литераторы: А. Н. Острогорский, И. А. Сикорский, П. Ф. Лесгафт, П. И. Ковалевский, А. Ф. Кони и другие.

Издание такой серии, включившей около 60 отдельных небольших книг объемом в 60-70 страниц, было посвящено вопросам воспитания и обучения детей, преимущественно дошкольного возраста, т.е. фактически речь шла о домашнем воспитании и обучении, а также о физическом развитии и сохранении здоровья детей младшего возраста.

Основная цель всей этой деятельности педагога – вовлечь отцов и матерей в гуманное воспитание детей, дать им необходимые психологические познания, объяснить, что на самом деле стоит за детскими чувствами: ложью, страхом, мужеством, подражательностью, радостями и печалями, играми и развлечениями.

Научные труды Родительского кружка привлекли внимание западноевропейской общественности. На выставке работ подобного рода родительских кружков Франции, Англии, Германии, Бельгии и других стран Петербургский кружок получил в1906 г. в Льеже (Бельгия) первую премию.

Обнаженным нервом для Каптерева всегда являлось тяжелое положение русского учителя и народной школы. Он стоял у истоков общественного педагогического движения, был редактором и сотрудником ряда журна-

лов, активным участником педагогических съездов, много выступал перед учителями. Долгое время его голос не был слышен властями. Но именно Каптереву в 1915 г. министр народного просвещения П.Н. Игнатьев поручил возглавить Ученый комитет – «мозговой центр» подготовки реформы образования. И то, что в итоге коллективом ученых и практиков были созданы, несомненно, лучшие в отечественной педагогике материалы по реформе образования, его весомая заслуга.

С радостью, восприняв Февральскую революцию, он настороженно встретил Октябрьскую. После Октябрьской революции П.Ф.Каптерев некоторое время живет в Петрограде, однако, осенью 1918 г. после долгой болезни и в связи со сложным продовольственным положением в городе он перебирается в г. Острогожск – один из уездных центров Воронежской губернии. Впрочем, даже здесь Каптерев не оставляет своего служения делу педагогики. Еще не оправившись от тяжелой болезни легких, он поступает на должность разъездного инспектора уездного Отдела народного образования и всячески способствует реформированию школ, в том числе и сельских, вОстрогожском уезде.

С начала 1919 г. П. Ф. Каптерев, несмотря на болезни и преклонный возраст, начинает преподавать сразу в трех учебных заведениях Острогожска: двух школах и учительской семинарии, которую скоро возглавляет. В 1921 г. Каптерев перебирается в губернский центр – Воронеж. Он становится профессором Воронежского университета и одновременно организует педагогический техникум. В последний год жизни П. Ф. Каптерев успевает сделать очень многое для развития педагогического образования в Воронеже. При техникуме им создаются подготовительные курсы, педагогический музей, образцовый детский сад. В ведение администрации техникума передаются две общеобразовательные школы. Сюда же приглашаются читать лекции лучшие профессора Воронежского университета.

В 1921 г. Каптерев публикует пронзительную статью «Педагогика и политика». Это – смело, страстно и убежденно высказанный призыв ни в коем случае «не превращать учителей и учащихся в разменную монету в политической игре, а школу – в механизм осуществления идеологической диктатуры»(9). В этой последней статье-завещании Каптерев развивает свою главную идею, своеобразное кредо: *педагогический процесс должен быть автономным, то есть свободным от каких бы то ни было влияний извне.*

Этой статьи П.Ф. Каптереву советская власть так и не смогла простить. До 1980-х годов его работы не переиздавались, о педагогических идеях, если и писали, не забывали подчеркивать, что он выражал «хорошо знакомые,

типичные для буржуазной педагогики антинаучные теории аполитичности воспитания» (1, 83).

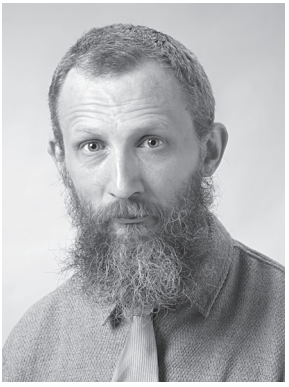
В настоящее время мы, к счастью, имеем возможность оценить значение П.Ф. Каптерева – этого крупнейшего российского ученого педагога и основоположника отечественной школы.

В заключение приведем строки из стихотворения Виталия Шкиндера «Об отношении к классикам», слова, которые имеют самое непосредственное отношение к судьбе и педагогическому наследию Петра Федоровича Каптерева:

Мы все о светлом будущем мечтаем.
И некогда нам прошлое листать.
Мы классиков, конечно, почитаем,
Но все-таки их лучше прочитать.
Они помогут выжить, может статься,
Подарят в лабиринте свет и нить.
Их мудростью, как воском, пропитаться,
Чтоб в ливнях новых веяний не сгнить!

Литература

1. *Богуславский М.В.* Петр Федорович Каптерев // Подвижники и реформаторы российского образования. М.: Просвещение, 2005. – С. 79–83.
2. *Каптерев П.Ф.* Педагогическая психология для народных учителей, воспитателей и воспитательниц. СПб., 1876.
3. *Каптерев П.Ф.* Дидактические очерки. СПб., 1885.
4. *Каптерев П.Ф.* Новая русская педагогия, её главнейшие идеи, направления и деятели. СПб., 1897.
5. *Каптерев П.Ф.* Задачи и основы семейного воспитания. СПб.,1898.
6. Энциклопедия семейного воспитания и обучения. Вып. 4. СПб., 1898.
7. *Каптерев П.Ф.* Педагогический процесс. СПб., 1905.
8. *Каптерев П.Ф.* История русской педагогии. СПб., 1909;. 2-е изд. СПб., 1915.
9. *Каптерев П.Ф.* Педагогика и политика // Педагогическая мысль. – 1921. – № 9–12.
10. *Каптерев П.Ф.* Избранные педагогические произведения. М., 1982.



А.В. Овчинников

Ключевые слова:
государство; общество, власть в истории российского образования; социально-педагогические воззрения П.Ф. Каптерева;роль власти и общества в развитии педагогики.

РОЛЬ ГОСУДАРСТВА И ОБЩЕСТВА В РАЗВИТИИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ: ВЗГЛЯД П.Ф. КАПТЕРЕВА[1]

Статья посвящена взглядам известного отечественного педагога Петра Федоровича Каптерева на роль власти и общества в историческом развитии российского образования. Анализируются основные идеи учёного, посвященные проблеме передачи культурного наследия молодым поколениям, роли государства и общества в этом процессе. Показывается отношение учёного к взглядам других представителей педагогической науки на эти проблемы.

В 2014 году исполнилось 165 лет со дня рождения Петра Фёдоровича Каптерева, известного отечественного учёного-педагога. Трудно найти отрасль педагогического научного знания, которая не входила бы в круг интересов этого крупного исследователя педагогического бытия.Отдельным направлением научного творчества ученого стала история педагогики и образования. Созданные П.Ф.Каптеревым труды отличают глубокая проработка вопроса, стремление представить читателю основные идеи, течения и направления развития школы и педагогической мысли, которые существовали в прошлом. Особо внимательно относился педагог к так называемым

[1] Статья написана при финансовой поддержке РГНФ,грант № 14-06-00424 а

сквозным проблемам, которые пронизывают всю историю отечественной и мировой педагогической мысли и школьного дела. И не случайно в сложное межреволюционное время учёным была затронута острая в то время проблема, касающаяся взаимоотношения государства и общества в историческом развитии российского образования.

Вопросы, связанные с эффективностью обучения в раннесредневековый период развития российского государства, ролью церкви в просвещении народа,ставятся Каптеревым в контекст беглых критических замечаний в адрес известных историков права В.Н.Лешкова и М.Ф. Владимирского-Буданова. Мысли этих замечательных историков, основанные на тщательном изучении законодательных актов, содержат, по его мнению,«много фантазии и утопии»(П.Ф.Каптерев. История русской педагогии. Изд. 2-е, пересмотр.и дополн. Пг.,1915. – С.87).

Сегодня же представляется очевидным, что в данном положении учёного просматривается некоторая ограниченность исторического взгляда на проблему взаимоотношения власти и общества, вернее сказать, его российского варианта. Здесь Каптерев не признаёт того очевидного факта, что на всем протяжении отечественной истории именно церковь была тем социальным институтом, который осуществлял эту связь на самом первичном, низовом уровне. И именно она играла важную роль в обеспечении государственно-общественного паритета в деле народного просвещения.

Далее П.Ф. Каптерев приводит в пример Указ Св. Синода 20 октября 1836 г., но не говорит о том, что нормы этого Указа во многом повторяли положения знаменитого Стоглава. Почему эти исторические параллели не заинтересовали известного историка педагогики? Сегодня для нас это остаётся загадкой. Напротив, автор критически разбирает деяния Стоглавого собора и оценивает успехи и неудачи российского просвещения XVI века, используя для этого представления о прогрессе в развитии образования XX века, что, на наш взгляд, методологически, в общем, не совсем корректно.

Наиболее подробно вопрос о взаимоотношении государственной власти и общества в развитии отечественного образования рассмотрен в седьмой главе книги «Новая русская педагогия, её главнейшие идеи, направления и деятели», которая озаглавлена П.Ф. Каптеревым «Государство и общество в отношении их к народному образованию».

Интересно построение этой главы. Она как бы творческое переложение мыслей педагогов прошлого, причем только тех педагогов, кто выступал за приоритет общественной системы образования в России. Стиль изложения – это смешение их мыслей с мыслями самого П.Ф.Каптерева.

Важно отметить, что педагог говорит о наличии в допетровской России лишь элементарного образования. Это выгодно отличает его позицию от мнения других авторов того периода, которые вовсе отрицали наличие образовательных учреждений в допетровской Руси. Касаясь более позднего времени, Каптерев, ссылаясь на политику ограничения частного образования во второй половине XVIII – первой половине XIX вв., говорит о полном государственном всевластии в деле просвещения российского народа. Причину многих бед отечественного образования педагог усматривает в отсутствии общественной инициативы, вернее – в препятствии учебной администрации «прогрессивному развитию нашего общественного образования», стремлении сосредоточить всю власть в административных лицах, которые противоречат в характере своей деятельности друг другу» [2;101].

Остановимся на стилистических окрасках в изложении некоторых позиций ученого: «На школу, как институт сравнительно позднего происхождения, посягают другие старейшие институты, главным образом – государство и церковь…Но ни религиозный мотив, ни государственный, одни сами по себе не зиждительны для школы; для неё есть свой специальный мотив, сохраняющий её всегда, и в прошедшем и будущем, – мотив цивилизации и образования» [2; 102].

В целом соглашаясь с такой широкой культурологической трактовкой проблемы, зададим вопрос, а не отделяется ли здесь «мотив цивилизации и образования» от не менее значимого мотива – национальной истории и культуры? Ведь именно государство и церковь активно влияли на развитие отечественного просвещения на протяжении многих столетий, порождая особый тип российского просвещения. Об этом феномене писали многочисленные авторы того времени.

А вот еще одна проблема, которая волновала П.Ф. Каптерева, – исчезновение в «административной школе» элемента нравственного и педагогического. Автор справедливо отмечает, что «дело воспитания есть дело нравственное, дело совести; ответственность за это дело, кроме совести самого воспитателя, никто не может взять на себя», а это для Каптерева означало, что и школа должна существовать по законам собственным.

Безусловно, данный тезис можно рассматривать как историческую основу самоорганизации школьного коллектива, важный научно-практический тезис известного педагога, научный идеал которого – свободная, демократически развивающаяся школа.

Однако, обращаясь в наши дни к этой мысли учёного, подчеркнём, что можно, а чаще всего нужно, пропагандировать важность и гуманистич-

ность законов педагогических, развивать педагогичность и общественную направленность школьного образования. Но стоит ли при этом явно принижать роль государства, роль школьной администрации, призванных соблюдать и государственные, и общественные интересы в сфере образования? И, соглашаясь со словами П.Ф. Каптерева о том, что «согласно законам божеским и человеческим, обязанность заботиться об образовании младших членов семьи лежит на старших», и в связи с этим «самый законный и ближайший претендент на школу есть семья, собственно – ассоциация семейств, общество»,задумаемся над тезисом ученого – «чему и как учить в школах должно зависеть от школы и педагогов, а не от государства»[2; 104].

Выступая за свободу, за широкую общественную инициативу в развитии народного образования, учёный – педагог полагает, что «свобода образования есть источник всякой реформы в учебном деле. Она пополняет ту односторонность, которая преобладает в государственном образовании, а потому оказывается не только полезной, но и необходимой»[2;109].

Эта важная мысль ярко характеризует научную и гражданскую позицию известного ученого. При этом отметим, что она родилась во время тяжелейшего кризиса российской государственности, последствия которого страна будет ощущать еще на протяжении десятилетий. Так ли необходима свобода образования для перманентной реформы в учебном деле? А ведь именно это подчёркивает П.Ф. Каптерев! Или свобода нужна в качестве условия педагогического творчества? Ответы на эти и аналогичные вопросы вновь, в совершенно новых исторических условиях, задаём мы сегодня. И в этом видится жизненность и актуальность бессмертных идей и мыслей педагога.

Однако вернемся к вековой давности. В своей работе Каптерев полемизирует с двумя известными авторами – А.Окольским, деятелем народного просвещения на западе Российской империи и В.Я.Стоюниным. Первый выступал за укрепление государственного начала в образовании, но при этом указывал на необходимость развития широкой общественной инициативы. В целом поддерживая идеи А.Окольского, автор, тем не менее, считает, что «Следовало – бы ближе и подробнее определить, что такое государственная педагогия, каковы её задачи и цели, и что такое общественная педагогия, к чему она стремится» [2;111].

Признавая формальную правильность этого тезиса, согласимся с характеристикой работы Окольского: «неясность, недоговорённость, туман, несмотря на подробное исследование разных частных вопросов» (там же). Действительно, применительно ко второму десятилетию XX века, многие положения книги, созданной в 70-е годы XIX века и написанной по горячим

следам проведения школьной реформы, выглядели несколько устаревшими, что так точно подметил П.Ф. Каптерев.

Обращаясь к творчеству В.Я. Стоюнина, П.Ф.Каптерев подчеркивает его особое отношение к роли государства в развитии народного просвещения. Снова звучит важная для понимания его педагогического кредо мысль – школа должна развиваться по своим законам, законам педагогическим, которым, кстати, часто противоречат законы государственные. Анализируя труды В.Я. Стоюнина, он продолжает: «У каждой школы должны быть свои права, которые бы защитили от произвола личностей и которые она сама могла бы защищать на основании законов, чтобы каждый трудящийся в ней педагог не чувствовал на себе посторонних влияний и давлений и не вынужден был поддаваться под нрав какого – нибудь чиновного лица» [2;113].

В целом соглашаясь с мнением педагога, обратим внимание на то, что Каптерев не указывает на то, по каким же законам школа должна защищать свои права – государственным или педагогическим? А ведь в данном контексте такое уточнение могло бы расставить важные акценты в высказываниях автора.

Обратим внимание еще на одно обстоятельство. Анализируя труды В.Я.Стоюнина, П.Ф. Каптерев приходит к выводу о том, что педагог наблюдает ограничение роли государства в пользу общества и полагает, что такого делать не следует, поскольку у каждого из них своя особая роль. Для совместной плодотворной работы на благо народного просвещения им необходимо только чётко разграничить сферу и направления деятельности. В этой связи Каптерев актуализирует мысль о том, что, «защищая педагогию, основанную не на государственных предписаниях, а на удовлетворении потребностей детской природы, на данных науки, – физиологии психологии, – общество вносит жизнь и свет в школьное дело, служит источником его усовершенствований, вводителем всякой новизны» [2;117].

При этом Каптерев, как, впрочем, и многие другие педагоги того времени, не задумывался над простым вопросом: а всегда ли эти усовершенствования приносят пользу, если не пройдут необходимую хотя бы минимальную проверку, государственный контроль? Нужны ли они? Здесь нужно сказать о том, что, приведя в качестве примера декларативную норму Устава о предупреждении и пресечении преступлений, автор недопустимо расширительно толкует нормы юридического закона, пытаясь представить их в контексте педагогического требования.

Справедливости ради, заметим, что в одном абзаце главы П.Ф. Каптерев отмечает, что и в общественной педагогике существуют недостатки – она,

непостоянна, изменчива, а разнообразие учебных заведений, порождаемое многими людьми, пришедшими в неё, «легко может перейти в полнейшую пестроту и беспринципность». При этом следует вывод о том, что«только сочетание государственной и общественной педагогии может дать прекрасно поставленное народное образование». Однако при этом государство и общество должны быть автономны по отношению друг к другу.

Как главный вывод звучит мысль педагога о том, что передача культурного наследия новым поколениям является основной задачей школы, а государство в решении этого вопроса совсем некомпетентно.

Финал высказываний П.Ф.Каптерева о взаимоотношениях государства и общества по вопросам развития народного образования в России остается без конкретного ответа. Взамен этого лишь постановка риторического вопроса о том, насколько долго в XX столетии государственная педагогика будет игнорировать «вопли и стоны» научно-педагогической общественности – истинной спасительницы народного просвещения в России?

Сегодня, обращаясь к текстам Петра Федоровича Каптерева, созданным век назад, в эпоху коренных преобразований в нашем Отечестве, понимаешь, насколько важна гражданская честность и принципиальность учёного, посвятившего свой труд изучению исторического прошлого школы. События, происходящие в стране в момент написания П.Ф. Каптеревым его фундаментальных историко-педагогических работ, отнюдь не способствовали поиску адекватного ответа на поставленный вопрос.

Литература

1. *Каптерев П.Ф.* История русской педагогии. Изд. 2-е, пересмотр. и доп. Пг.: Земля, 1915. – 746 с.

2. *Каптерев П.Ф.* Новая русская педагогия, её главнейшие идеи, направления и деятели. Изд. 2-е, доп. Пг.:Земля, 1916. – 212 с.

Л.М. Перминова

Ключевые слова:
педагогическое наследие П.Ф.Каптерева, рефлексивный метод, педагогический процесс, образовательный процесс, классик российской педагогики.

СОВРЕМЕННЫЙ ХАРАКТЕР ДИДАКТИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДОВ П.Ф. КАПТЕРЕВА

Научно-педагогические труды П.Ф. Каптерева замечательны тем, что ими органично завершается эпоха классического осмысления дидактики (XIX в.), и открывается новый – неклассический взгляд на методологию развития дидактики (начало XX в.). Это было созвучно и философским исканиям того времени.Творческий диалог ученого с прошлым,ставший основой рефлексивного метода, делает очень современными его работы.

Исследуя вопросы истории психологии, М.Г. Ярошевский писал: «На высоком уровне исторической рефлексии ученый не ограничивается тем, что воспроизводит прежние воззрения.Он выясняет их методологическую функцию, их способность либо вести к новым решениям, либо стать барьером на пути к ним. Идеи предшественников становятся интегральным фактором решения новых проблем» [1, с.6]. Эти слова всецело можно отнести к научно-педагогическому наследию Петра Федоровича Каптерева.

Анализ публикаций, посвященных научному творчеству П.Ф. Каптерева, оставляет впечатление недооцененности его наследия и не потому, что ими не изобилуют научные и научно-педагогические издания, а, скорее, в силу традиционного подхода к историко-педагогическому наследию, когда в поле внимания

находится собственно содержание и не обращается внимание на инструментарий, на подход. Научная продуктивность работ П.Ф. Каптерева столь высока и по сегодняшний день именно потому, что он *сразу* в основу своих исследований поставил научный метод, а именно: *рефлексивный метод*. А метод, – по словам И.П. Павлова, – продвигает науку вперед больше, чем какое-либо другое знание. Программными оказались не только фундаментальные работы «Педагогическая психология», «Педагогика – наука или искусство?», «Педагогический процесс», «Дидактические очерки», но и ранние статьи.

Научно-педагогическая деятельность Петра Фёдоровича Каптерева охватывает полвека, которые рубеж XIX–XX веков разделил на две почти равные по времени части. Время начала 70-х гг. – конца XIX в. и первое двадцатилетие XX в. – характеризуется не только активными общественно-политическими движениями, но буквально революционными изменениями в области естественных наук благодаря экспериментальному методу (физика, биология, химия), оказавших громадное влияние на развитие гуманитарных наук – психологию, педагогику. Характеристика этого исторического времени может быть точно описана словами Ф.Энгельса: «Всё застывшее стало текучим, всё неподвижное стало подвижным, всё, что казалось вечным, оказалось преходящим» [2]. Понятно, что речь идет о сдвиге в мировоззренческих устоях, в общественном сознании людей.

Работы Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского и его последователей оказали определяющее влияние на развитие научной и общественно-педагогической мысли в России, и, казалось, что они обнимают собой всё известное на тот момент времени педагогическое знание, начиная с «Великой дидактики» Я.А. Коменского. Однако до П.Ф. Каптерева никто не задался вопросом о том, почему возникла потребность в новой науке – дидактике? Важнейшая заслуга П.Ф. Каптерева в том, что он, *открыв рефлексивный метод, сделал его инструментом созидания.*Это доказывается следующим.

Исследуя вопрос о развитии дидактики через призму *становления ее объекта – обучения,* о сущности *отношений* в системе «учитель-ученик-содержание образования»*как* его корневого *свойства,* П.Ф. Каптерев осуществил историко-философское обоснование появления дидактики на исторической арене в ее методологической функции в отношении предметных методик, хотя последние появились раньше дидактики. Творческим диалогом с прошлым начинается его труд «Дидактические очерки. Теория образования»: «Дидактические вопросы об общих началах преподавания могли быть поставлены лишь при благоприятных к этому условиях, которые за-

ключаются в реформационных педагогических стремлениях того или иного времени. Пока дело не идет о коренной ломке школы, о перестройке ее сверху донизу, дидактика не явится, на нее нет спроса: в школах тишь да гладь, да божья благодать, всё идёт благополучно, все довольны существующими порядками и их результатами, а потому возбуждать новые и общие вопросы нет нужды. Но когда начинается яростная критика школы и принятого в ней обучения, когда все оказываются школьными порядками недовольны, тогда начинается искание новых путей в обучении, тогда пересматриваются существующие методы преподавания, и вот в такое-то тревожное реформационное время зарождается дидактика, обещающая указать средства основательного и скорого обучения, обещающая открыть искусство учить всех всему»[3, с.271–272]. Ученый называет две крупные реформаторские эпохи на заре новой европейской истории: эпоху гуманизма (XIV–XVI вв.) и реформационные педагогические течения XVII в. Первая эпоха связана «с освобождением человеческой личности от гнета разных авторитетов, вторая же эпоха прямо выдвинула на первый план методологические и дидактические вопросы» [там же, с. 272].

Содержательным выражением этих слов является «Исторический очерк развития дидактики» – первый раздел книги [3], где в шести главах рассматривается последовательно исторический путь зарождения и развития дидактики на примере детального и емкого анализа работ В. Ратихия, А.Коменского, Г. Песталоцци, И. Гербарта, А. Дистервега, а также современное направление того времени – экспериментальная дидактика. Анализ каждой из глав завершается выделением того существенного, что создавало краеугольные основы дидактики. У В Ратихия – «о необходимости общей дидактики, такого искусства обучения, которое равнялось бы логике по своей применимости ко всем языкам, наукам и искусствам и которое основывалось бы, с одной стороны, на субъективных началах (свойствах обучаемой личности – её ума, памяти и пр.), а с другой – на объективных (свойствах изучаемых предметов). Это – начало учения о педагогическом методе (читай: *системе – Л.П.*), который, как увидим, действительно отличается от научного (логического) *двойственностью своих оснований*» [3, с. 280] (курсив – Л.П.). Совершенно очевидно, что речь идет о сущностных основаниях обучения, образующих системную структуру процесса обучения, отражающих целостность отношения «учитель-ученик-содержание образования/учебный материал». У А.Коменского – система: «Изложив общие дидактические начала, Коменский признал необходимым, сверх того, указать сущность метода наук, в частности, метода искусств, метода язы-

ков, метода нравственного воспитания и метода внушения (Великая дидактика, гл. XX–XXIV)» [3, с.292]. Критически осмыслив педагогическое наследие Я.А. Коменского, П.Ф. Каптерев указывает и на недочеты его дидактики [там же, с.293], отметив, что «дальнейшее развитие дидактики есть постепенное устранение указанных недостатков Коменского».

Анализируя работы Г. Песталоцци с позиций исторической рефлексии, П.Ф. Каптерев отмечает: «Песталоцци понимал всё обучение как дело творчества самого учащегося, всё знание как развитие деятельности изнутри, как акты самодеятельности, саморазвития. Совершенно новая, другая точка зрения, по сравнению с точкой зрения Коменского; в дидактике совершается поворот от внешней природы к природе человека»[3, с.294], – в итоге указывает «три главных момента методического обучения: 1) отыскание элементов.., из которых вытекают в стройном логическом порядке все последующие; 2) непрерывность изложения при постоянном движении вперед; 3) относительная законченность каждого упражнения и целостность, всех их, взятых вместе» [3, с.295]. По сути, это позиции систематичности, последовательности, прочности обучения. У Песталоцци ученый находит предпосылки истинного назначения образования: «Существенная черта человеческого образования – гармоническое развитие сил и способностей». И он развивает эту мысль, выделяя «элементарные средства обучения» – число, форму и язык, формулируя три основные правила искусного обучения: 1) учить детей смотреть на каждый предмет.., как на целое, т.е. отдельно от других предметов, с которыми он, по-видимому, связан; 2) знакомить их с формой каждого предмета, т.е. мерой и пропорциями; 3) как можно раньше знакомить их с полным запасом слов и названий всех узнанных предметов» [3, с.295].

У И.Гербарта П.Ф.Каптерев выделяет необходимую психологическую составляющую обучения: «Метод должен основываться на психологических началах, так как развитие личности совершается изнутри. Дальнейший шаг в развитии дидактики состоял в выяснении процессов, которыми совершается усвоение образования учащимися, в исследовании психологического основания метода, его свойств, частных форм и условий его действия, а равно в построении на этом основании здания дидактики. Означенная работа произведена Гербартом» [3, с.305].Как видим, П.Ф. Каптерев не идет вслед за мыслью предшественника, но сам ставит задачу логического пути развития науки, выделяя три главных вопроса дидактики – о том, какими должны быть: а) учебный материал, б) методы и приемы обучения, в) последовательность ступеней обучения, а, по сути – прообраз психолого-педаго-

гического цикла усвоения знаний, восходя к мысли о воспитывающем обучении, в котором «не должно отделять сообщение знаний от пробуждения умственной самодеятельности учащегося» [там же, с.307]. Обобщающей характеристикой обучения у Гербарта, как показывает Каптерев, являются четыре группы правил, которые должны стоять в «центре образовательного процесса», касающиеся: а) обучаемого субъекта – ученика; б)изучаемого объекта – предмета преподавания; в) внешних условий обучения, г) правил для преподавателя [3, с.319]. Таким образом, П.Ф. Каптерев выделил признаки, характеризующие обучение как специально организованный процесс взаимодействующих субъектов в пространстве, времени и в определенных условиях. Анализируя работы А. Дистервега, ученый вплотную подошёл к определению дидактических основ (как методологических) деятельности учителя: «Понимание метода как образа деятельности учителя, как чего-то безраздельного с ним, личного и приведение всей дидактики к выяснению и определению способов преподавательской деятельности представляет нам дидактика А. Дистервега» [3, с.316]. Результатом исторической рефлексии ученого о развитии дидактики стало выделение детерминант процесса обучения (метод, система, содержание, психологические характеристики обучаемого, его саморазвитие и самодеятельность в образовательном процессе, деятельность учителя, условия обучения), ставших предметом теоретического осмысления. Это: 1) о сущности образовательного процесса во взаимосвязи психологического и педагогического; 2) о составе общеобразовательного курса; 3) о свойствах педагогического метода; 4)о свойствах учителя; 5) о школьной обстановке обучения, – рассматривая их как задачи дидактики [3, с.339].

Исследование П.Ф.Каптеревым вопросов экспериментальной дидактики обращено к практической стороне обучения как указание на связь между физическим, психофизиологическим и организационно-педагогическим в обучении (анализ таких сложных вопросов, как утомление, усталость и работоспособность в зависимости от организации учебного расписания, порядка учебных предметов в течение учебного дня, расчет оптимальной нагрузки для учащихся разных возрастов и индивидуальных особенностей), и, таким образом, рефлексивный метод применен им во взаимосвязи теории и практики.

Исторический ракурс рефлексивного метода у П.Ф. Каптерева убеждает нас в высокой продуктивности и содержательной емкости научной мысли и языка ученого.Особый стиль текстов Каптерева отмечает Л.Э. Заварзина [9].

П.Ф. Каптерев ввел в научно-педагогический лексикон такие современ-

ные ныне категории, как «педагогический процесс», «образовательный процесс» в их гуманитарной сущности. Педагогический процесс ученый обосновал с позиций единства биологического и социального развития человека как «усовершенствование личности», придавая огромное значение «саморазвитию личности». Тем самым, вслед за А. Коменским, Дж.Локком и К.Д. Ушинскимон основательно развил идеи педагогической антропологии, доказав глубокую научную связь психологии и педагогики, стремясь дать учителям не рецептурное пособие, а научные знания о психических явлениях. П.Ф. Каптерев мыслил оба этих процесса как взаимосвязанные, детерминированные активной сущностью человеческой природы и заложил основы принципа субъекта в педагогике и дидактике в современном гуманистическом значении.

Не впадая в психологизм, ученый отмечал уникальное и особенное в человеке, влияющее на процесс саморазвития: «Человеческий организм, саморазвиваясь, проявляет присущие ему свойства без всякого различия в отношении их качества, столько же хорошие, сколько и дурные...Коренные его общечеловеческие свойства изменены культурными влияниями; свойства отдаленных предков сохраняются у потомков в силу наследственности, причем ближайшая наследственность у каждого человека бывает своя, особенная» [4, с.164]. П.Ф. Каптерев отводит педагогу роль служителя в саморазвитии человека, который «должен предупреждать... уклонения и возможные недочеты в процессе саморазвития», способствуя самоусовершенствованию человека. Поэтому отмечая творческий характер и самобытность педагогического процесса, ученый заключает: «Таким образом, мы получаем две существенные черты педагогического процесса: саморазвитие организма и самоусовершенствование личности сообразно идеалу»[4, с.160], – определенно показывая связь природного и социального начал, «сливающихся в один поток развития личности», отмечая при этом, что «помощь саморазвитию организма воспитание должно оказывать... постоянную, систематическую, продуманную» [там же, с.160]. Но! Ученый предупреждает: «Прежде всего, нужно совсем оставить мысль, в прежнее время очень распространенную, о всемогуществе воспитания, о полной возможности путем целесообразно поставленного педагогического процесса в короткое время изменить человечество, создать новую породу отцов и матерей, с новыми свойствами» [там же, с.171].

Размышляя о педагогическом процессе, П.Ф. Каптерев связывает его смысл и целесообразность с педагогическим идеалом, с высшими началами его осуществления – культурой как высшим созданием человека, отмечая в

то же время автономность педагогического процесса и его видоизменения под влиянием внешних факторов. «Если идеалосообразное усовершенствование личности составляет самую сущность педагогического процесса, то, очевидно, необходимо ближе рассмотреть свойства педагогического идеала. Ограничиться одним указанием, что этот идеал имеет общественный характер, невозможно; нужно знать, откуда почерпать педагогический идеал. Кто должен составлять и как, из каких элементов?» [4, с.181]. И через 100 с лишним лет этот вопрос снова возникает перед нашей страной, обществом, научно-педагогическим сообществом, органами управления образованием, школой. Ответ пока не найден, а, пожалуй, еще более заострился в необходимости его РЕШЕНИЯ!

П.Ф. Каптерев глубоко и всесторонне рассматривает связь и взаимное влияние личных и народных идеалов: «личные идеалы строятся на почве народных, так народ и отдельная личность живут и развиваются при одних и тех же основных условиях; а народные идеалы мало-помалу изменяются под влиянием личных»[4, с.181]. Взгляды ученого о педагогическом идеале созвучны мыслям Ушинского о народности в воспитании; но он продвигает мысль дальше, обращаясь к учению Н.Я.Данилевского о культурно-исторических типах человечества, выделившего 11 типов этнокультурного феномена, напоминая закон о том, что «начала цивилизации одного культурно-исторического типа не передаются народам другого типа. Каждый тип вырабатывает ее для себя при большем или меньшем влиянии чуждых, ему предшествовавших или современных цивилизаций» [4, с.185].

Ученый делает вывод, важный для понимания общечеловеческих ценностей: «Понятие об общечеловеческом не только не имеет в себе ничего реального и действительного, но оно *уже*, теснее, ниже понятия о племенном или народном, потому что последнее, включая по необходимости первое, присоединяет к нему нечто особое, дополнительное, которое именно и должно быть развиваемо и сохраняемо...Иное дело всечеловеческое, которое надо отличать от общечеловеческого; оно без сомнения выше всякого отдельно человеческого, или народного, но оно и состоит только из совокупности всего народного; оно несовместимо и неосуществимо в какой бы то ни было одной народности» [там же, с.186]. И далее: «Следовательно, никакой общечеловеческой педагогики нет, она невозможна...Свобода, наука, просвещение выше народности; они вечны и всеобщи».

Замечательно хороша часть «О видоизменениях педагогического процесса под влиянием общественной среды», в ней Каптерев раскрывает устои, на которых держится жизнь каждого народа. Это «народные язык,

религия, быт, т.е. семейный, общественный и государственный склад жизни в связи со строем школы и состоянием народной культуры вообще» [4, с.223]. И здесь мы находим близость взглядов П.Ф.Каптерева взглядам К.Д. Ушинского: «Усвоение народного языка есть усвоение народной души, духовное приобщение себя к тому великому целому, которое называется известным народом и говорит на известном языке; усвоить народный язык значит усвоить и известную культуру, приобретенные народом знания, а вместе и народный способ мышления, намеченные в языке руководящие точки зрения на весь божий мир. Прежде всего через язык народ отливает отдельную детскую душу в народный общий тип... Строй семьи есть одно из проявлений народности и ее культуры: основы семейного строя покоятся в глубинах народного характера и народной истории... В таком общем виде семья и школа действуют в одном направлении, стремятся к достижению одних и тех же целей» [4, с.225–231].

Дидактику Каптерев рассматривал, вслед за Коменским и Ушинским, как теорию образования и обучения, хотя в ряде вопросов был не согласен с К.Д.Ушинским. Он продолжил исследование вопроса о педагогике в контексте дилеммы «педагогика – наука или искусство?». П.Ф.Каптерев сопоставляет взгляды Ушинского и Милля, отмечая тонкие различия: «Ушинский мало обратил внимая на эту тесную связь между наукой и искусством, на которую так определенно указал Милль; считая педагогику искусством, он утверждает, что «педагогика не есть собрание положений науки», тогда как Милль прямо говорит, что «искусство вообще состоит из истин науки». Каптерев же пишет: «Те законы, которые добыты науками о человеке, она (педагогика Л.П.) старается применить к развитию подрастающих поколений... Невозможно прилагать науку, не зная науки и не рассуждая научно... Когда мы соединяем два вида знания о законе: чисто теоретическое и прикладное, тогда наше знание бывает полнее, законченнее, цельнее, чем в случае ограничения его одной теоретической стороной. Применение закона есть таким образом расширение знания о законе» [5, с.52]. Установив в мысленном диалоге с научными предшественниками сходство науки и искусства и их различия,Каптерев, выступает против их противопоставления: «Можно сказать, что вообще наука есть изучение явлений со всевозможных сторон, их свойств, взаимоотношений, разнообразных сочетаний друг с другом, причин и условий возникновения... Искусство же в собственном смысле слова имеет свою особую область и от науки отделяется отчетливо: оно преследует прежде всего цели не знания, а эстетического наслаждения, красота – его существенный и наиболее характерный элемент. Сходства

следующие: и наука, и искусство создают нечто новое, не существовавшее до сих пор и потому равно суть деятельности творческие...; ни наука, ни искусство никогда не занимаются одним явлением ради него самого, их предмет постоянно общее» [5, с.56].

Связав эти виды деятельности с мыслительными процессами, П.Ф. Каптерев определяет четыре типа мышления: 1) чисто научное мышление (т.е. теоретическое – Л.П.), 2) прикладное научное мышление, 3) искусство в смысле художественного творчества и 4) практическая или техническая деятельность. Последнее он рассматривает применительно к различным областям деятельности, подробно останавливаясь на практической стороне воспитательной деятельности. Далее ученый заключает: «Педагогика – прикладная наука, должна применять к воспитанию законы науки о человеке; где же эти науки? Обыкновенно они или совсем не преподаются, или сообщаются в крайне сжатом и поверхностном виде... Чтобы быть хорошим учителем, для этого нужно основательно знать свою науку и иметь некоторое знакомство с преподавательской техникой» [5, с. 61–62]. Эти позиции могут быть оспорены или развиты в дискуссии при более тщательном анализе текстов ученого.

Методологическая рефлексия ученого, с помощью которой осмысление предпосылок появления нового знания приводит к умозаключениям более высокого порядка, поднимает решение проблем дидактики с уровня гениальных эмпирических обобщений на теоретический уровень. Говоря современным языком, в трудах П.Ф. Каптерева заложены научные основы дидактики как глубоко гуманитарного знания, общего/нормативного значения для преподавания всех учебных предметов.В пользу сказанного говорит понимание им образовательного процесса как выражения внутренней самодеятельности человеческого организма, как развитие способностей; выделение нравственно-эстетического элемента в образовательном процессе ученый связывает с умственным образованием, отмечая, что они «имеют по существу совершенно одинаковые цели и стремления. Задача образования ума заключается в познании истины, в стремлении к ней, ее распространении и защите». П.Ф. Каптерев доказывает единый и взаимосвязанный характер задач обучения и воспитания: «Нравственность есть не что иное, как истина людских общественных отношений»[6, с.388–389].

Содержание «Дидактических очерков» освещает целостное решение намеченных задач дидактики во взаимосвязи психологического, педагогического и дидактического (см.: «Образовательный процесс – его психология», «Состав общеобразовательного курса», «О педагогическом методе»,

«О свойствах учителя», «Обстановка обучения»).Они образуют научную основу закономерности о единстве и взаимосвязи содержательного, процессуального и деятельностного в обучении, рассматривать которую есть все основания как *основной дидактический закон*.

П.Ф.Каптеревым основательно разрабатывались вопросы методологии, истории и теории обучения (история и теория наглядного обучения; наука и учебный предмет; педагогический метод; о детских интересах – теория и практика;хороший урок; подготовка школьных учителей; вопросы дошкольного образования; педагогическая психология) и другие. И совершенно закономерно ученые указывают на тот факт, что работы П.Ф.Каптерева – классика российской педагогики – сыграли большую роль в разработке Л.С.Выготским культурно-исторической теории развития личности; оказали влияние на отечественную педагогику и педагогику Русского зарубежья [8;10]; гуманитарный контекст идей Каптерева о ценности понимания в обучении и воспитании имеет общие черты с идеями философов того времени (В.Дильтей и др.); ныне вариативность в обучении требует философско-методологического осмысления дидактических систем[7] и др.

Дальнейшее развитие дидактика получает в трудах отечественных дидактов (М.А. Данилов, Б.П. Есипов, Ю.К. Бабанский, М.Н. Скаткин, И.Я.Лернер, В.В. Краевский, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина, Н.М. Шахмаев и др.), когда в течение полувека были разработаны основополагающие дидактические теории: 1) процесса обучения; 2) содержания образования; 3) учебной деятельности школьника; 4) активизации учения школьников; 5) оптимизации учебного процесса; 6) концепция школьного учебника; 7) теоретические основы подготовки учителя. Психолого-дидактические идеи П.Ф.Каптерева об учете индивидуальных свойств ученика, его интересов получили развитие в разработке принципов дифференциации в обучении, новом направлении – художественной дидактике, в экспериментально-дидактических исследованиях; определено место дидактики в системе научного знания, охарактеризована системная структура и детерминанты развития дидактического знания; дано современное дидактическое толкование образовательного процесса и др.

Дидактическое и педагогическое наследие П.Ф. Каптерева и в XXI веке требует внимательного изучения и осмысления: оно очень ко времени.

В заключение важно отметить, что рефлексивный метод П.Ф. Каптерева способствовал целостному осмыслению этапов развития дидактики за 300 лет со времени появления «Великой дидактики» Я.А. Коменского, который заложил системные начала дидактики. К.Д. Ушинский создал научные ос-

новы отечественной педагогики и существенно развил психолого-педагогические основы обучения. П.Ф. Каптерев применил рефлексивный метод как новую методологию познания, сделав его инструментом созидания/развития дидактического знания.

Труды П.Ф.Каптерева сохраняют свое фундаментальное значение для развития теоретических представлений о дидактике в свете современной философии, логики, психологии для практики обучения.

Литература

1. *Ярошевский М.Г.* История психологии. М., 1985.
2. *Энгельс Ф.* Диалектика природы.
3. *Каптерев П.Ф.* Дидактические очерки. Теория образования /Каптерев П.Ф. Избр. пед. сочинения. М., 1982. – С. 270-652.
4. *Каптерев П.Ф.* Педагогический процесс/ Каптерев П.Ф. Избр.пед. сочинения. М., 1982. – С.163-231.
5. *Каптерев П.Ф.* Педагогика – наука или искусство?/Каптерев П.Ф. Избр.пед. соч.М.,1982.-С.49-62.
6. *Каптерев П.Ф.* Дидактические очерки. Теория образования/Каптерев П.Ф. Избр.пед.соч. М., 1982. / Образовательный процесс – его психология. – С.340-435.
7. *Иванова С.В.* Проблемы развития дидактических систем: философско-методологический контекст. М., 2012.
8. *Кудряшёв А.В.* Формирование познавательных интересов в опыте отечественной педагогики: Монография. М., 2011.
9. *Заварзина Л.Э.* Особенности научного стиля П.Ф.Каптерева // Педагогика. – 2010. – № 2;Заварзина Л.Э.Классик Российской педагогики // Педагогика. – 2009. – № 7.
10. *Косинова О.А.* П.Ф.Каптерев и педагогика Русского зарубежья // Педагогика. – 2008 – № 10.

КОНЦЕПЦИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОГРЕССА П.Ф.КАПТЕРЕВА

Статья посвящена видению истории педагогики одним из крупнейших отечественных историков – П.Ф. Каптеревым. Сделана попытка проанализировать его методологию и выводы по отдельным важнейшим разделам труда.

Л.Н. Беленчук

Ключевые слова:
П.Ф. Каптерев, история педагогики, цивилизация, исторический прогресс, славянофилы, западники.

П.Ф. Каптерева принято называть первым историком педагогики. Он, безусловно, повлиял на весь дальнейший ход развития историко-педагогической мысли. И до сих пор его подход определяет ее основные сегодняшние направления. Хотя в это же время, на рубежеXIX-XX вв. происходило становление отечественной истории педагогики и, наряду с ним, творили другие ученые, однако, в силу случившейся вскоре Октябрьской революции, многие из них были прочно забыты. Причина этого – их попытки опереться на духовные смыслы образования, прежде всего, его религиозную основу, выстроить историю педагогики в зависимости от них.

Основа построения П.Ф.Каптерева – концепция линейного исторического прогресса. У него – чем ближе к нашему времени, тем педагогика становится совершеннее и развитее. До сего времени это представление о прогрессе исторического развития, выражающееся в смене общественно-экономических формаций, сформулированное сначала Сен-Симоном (от рабского, крепостного, наемного

к свободному социалистическому труду), а после него – Марксом, лежит в основе мышления многих историков. Но эта концепция не устраивает все большее число исследователей общественных наук, и они начинают говорить не об общественно-экономической, а об общественно-духовной формации или цивилизации, теоретические основы которой были заложены Н.Я. Данилевским. Здесь базисом выступает духовное состояние общества, а надстройкой – все общественные отношения, культура, государство и общественные институты. В такой парадигме мышления говорить о линейном прогрессе народа или человечества трудно, если вообще возможно.

«Прогрессивный» подход отражает и структура главной книги П.Ф. Каптерева – «Истории русской педагогии», вышедшей до революции двумя изданиями в 1913 и в 1915гг. Ее разделы в целом соответствуют общеисторической периодизации, хотя их названия, как отмечает автор труда, несколько односторонни. Это, например, ярко проявилось во втором разделе, названном «Государственная педагогия», куда вошли, например главы о творчестве Белинского и Хомякова, которые к этой педагогии ни малейшего отношения не имели. Оба они были критиками государственной политики в сфере просвещения, да и казенной школы как таковой.

Средневековой педагогике, которая явилась фундаментом всего воспитательного воззрения на все века, отведено предельно мало места, всего 80 страниц из 500, на которых, напомним, уместилось 8 веков. Тогда как 150 лет ,начиная с освободительной реформы крестьян ,занимают 150 страниц книги, что тоже является отражением взгляда на человека и его воспитание как на постоянно прогрессирующее развитие. Средневековый период, вопреки сложившейся традиции отводить ему самое малое место, имеет исключительное значение в истории просвещения и культуры. У нас он открывает культурную эпоху вообще, т.к. до этого времени на территории нашей страны письменной культуры не существовало.О роли средневековья в общем ходе мирового просвещения так писал великий русский писатель Н.В. Гоголь: «Никогда История мира не принимает такой важности и значительности, никогда не показывает она такого множества индивидуальных явлений, как в средние веки… В них совершилось великое преобразование всего мира; они составляют узел, связывающий мир – Древний с Новым; им можно назначить то же самое место в Истории человечества, какое занимает в устроении человеческого тела сердце, к которому текут и от которого исходят все жилы»[1; 77]. И далее Н.В.Гоголь объясняет, почему мы так пренебрежительно относимся к средним векам: «Отчего же так неохотно ими занимались? Время действия это считали слишком низким, слишком вар-

варским, слишком невежественным и «оттого-то оно и в самом деле сделалось для нас темным» [1; 78]. То есть с эпохи Ренессанса образованные слои Западной Европы, полагая античное просвещение истинным Светом, стали считать то, что произошло после падения античных государств, Тьмой.

Для сравнения посмотрим, как подходил к истории педагогики другой, теперь прочно забытый историк образования – М.И. Демков, первый из отечественных мыслителей издавший свою историю педагогики(1-й том трехтомника вышел в 1895 (журнальный вариант) и в 1896 гг.), то есть почти на 20 лет раньше монографии Каптерева. Он-то и был настоящим российским первопроходцем в этой области. Весь 1-й том посвящен древнерусской педагогике и школе. Во введении к нему ученый подчеркивает тесную связь педагогии с просвещением в целом: «Научный и художественный, религиозный и государственный строй и ступень, занимаемая его членами, обусловливают равномерно и степень системы его воспитания. Следовательно, педагогия и развитие ее стоят в тесной связи с просвещением народа вообще»[2;VI]. Жизнь народа отражается в его педагогических принципах, идеях и идеалах, пишет педагог. Это приводит к важному выводу о том, что педагогику невозможно придумать или перенести из другой культуры. Она органично вырастает из всей культуры народа, и только в этом случае она действенна. Отсюда логично вытекает и необходимость изучения истории отечественного образования: «Кто убежден, что всякое современное состояние есть результат прошедшего, тот поймет, что только тогда можно получить верное понятие о задачах современного воспитания и только тогда найдется ключ к разрешению современных насущных педагогических вопросов, когда мы исследуем путь, пройденный историей русского воспитания и образования и прислушаемся к ее поучительному и авторитетному голосу»[2;VII].

Историко-педагогический корпус источников М.И. Демков видит довольно широко: это и фольклор, и летописи, и жития святых, и литературные произведения, и научные труды не только педагогических, но и сопредельных наук, и искусство всех жанров. Изучение истории педагогики органично вылилось у Демкова в написание собственной теории педагогики, изложенной в нескольких трактатах. Если прибавим к этому изданную им в 1898 г. «Русскую педагогику в главнейших ее представителях. Опыт педагогической хрестоматии», то получим полный комплект педагогической литературы для высшей школы, который во многом не потерял своего научного значения и сейчас. Однако книги М.И. Демкова в советское и последующее время не переиздавались. Также практически не использовались при обу-

чении педагогов историко-педагогические учебники П.П. Соколова, П.Д. Юркевича, А.П. Медведкова и др., в которых отражен цивилизационный подход к науке. Редкое упоминание о них – это все,что слышали студенты.

П.Ф. Каптерев сразу после революции тоже не избежал участи забвения, хотя довольно скоро советские книги и учебные пособия стали транслировать его идеи как более близкие марксистскому мышлению, разумеется, в несколько упрощенном виде. В 2004 г. была переиздана и его «История русской педагогики».

Труд П.Ф. Каптерева построен в хронологической последовательности и отражает основные этапы развития отечественного образования – с Древней Руси и до конца XIX века. У Каптерева мы видим разделение всей истории педагогики на три основных периода: «церковно-религиозная педагогия» («мрачное средневековье»), «государственная педагогия» и «общественная педагогия» (истинное, гуманное развитие науки и школы). Таким образом, уже самой структурой книги подчеркивается, что церковная школа закончилась или перестала оказывать на педагогику заметное влияние уже к XVII в, что никак не соответствует российской действительности.

И действительно, у П. Ф. Каптерева после окончания первого периода ничего не говорится ни о системе духовных школ, ни о церковных педагогах, внесших огромный вклад в развитие науки о воспитании. Лишь в 12-й главе второй части книги благосклонно упомянут архиепископ Евсевий (Орлинский) и его труд «О воспитании детей в духе христианского благочестия». Чем руководствовался П. Ф. Каптерев, избирая именно это произведение из множества писаний церковных авторов, понять сложно. При этом даже не упомянутысвт. Тихон Задонский и его педагогическая деятельность, свт. Феофан Вышенский Затворник, разрабатывавший христианскую педагогическую антропологию и психологию, митрополит Филарет (Дроздов), также часто высказывавшийся на темы воспитания и обучения. Также из поля зрения автора выпала и вся киевская философско-педагогическая школа, представителями которой были такие яркие и самобытные-мыслители и педагоги, как П. Д. Юркевич, С. С. Гогоцкий, О. М. Новицкий. Эта школа уникальна тем, что совершила синтез церковного и светского педагогического знания и практически (курсы лекций, читаемые авторами как в Московском и Киевском университетах, так и в духовных академиях), и теоретически (в многочисленных монографиях и статьях). «Духовными детьми» этой школы стали позже И. А. Сикорский, В. В. Зеньковский, А.А. Царевский и др.

Понимание Каптеревым исторического развития как линейного про-

гресса не могло не отразиться на его видении истории педагогики.По его мнению, чем ближе к современности, тем более полными, всесторонними, упорядоченными являются представления о воспитании и образовании. «Постепенно нарастает и крепнет убеждение, что человеческая природа шире, разнообразнее, богаче той узенькой рамки, в которую ее пытаются втиснуть, что свойства ее не исчерпываются качествами гражданина такого-то государства, члена такой-то церкви и т.п., что нужно понять человека более свободно и беспристрастно. К такому более свободному и широкому пониманию человеческой природы присоединяется и другая дополнительная мысль, что человеческие союзы, человеческое общежитие только тогда будут правильно развиваться и благоденствовать, когда они используют все человеческие свойства, дадут человеку возможность проявить все богатство и разнообразие его качества»[4; 18].

В этой цитате отражены сразу два важных момента: руссоистское отношение к человеку как к совершенству, источнику исключительно добра и вытекающее отсюда требование полной свободы в развитии личности, когда используются «**все** человеческие свойства». А свойства человеческие бывают разными – и хорошими, и плохими.

Вопрос о смысле воспитания тесно связан и с темой его гуманизации. Советская история педагогики опять-таки вслед за П.Ф. Каптеревым противопоставляла национальный момент в педагогике гуманистическому, общечеловеческому началу. У Каптерева разделы его главы «Общественная педагогия» (напомним, это пореформенный период) называются «Общечеловеческие идеалы» и «Национальный идеал». Он так и пишет: «И в педагогии непременно должны были появиться свои западники (гуманисты) и свои славянофилы (националисты) и определенно поставить задачи русскому просвещению со своей точки зрения»[4; 275]. По этой странной логике Н.И.Пирогов оказывается в стане «гуманистов», а его единомышленник К.Д. Ушинский – в стане «националистов», хотя это были педагоги, безусловно, одного направления, о чем писал и сам Ушинский в статье о Пирогове.Н.И. Пирогов о соотношении всемирного и национального в просвещении писал, что все мы, к какой бы нации ни принадлежали, можем сделаться через воспитание настоящими людьми –но каждый различно.К.Д. Ушинский более категорично писал, что общего идеала воспитания не существует ни в теории, ни на практике именно потому, что все люди – разных вероисповеданий и, соответственно, разных культур, их идеалы схожи, но не одинаковы. Общая идея у них, таким образом, одна: идеал воспитания у христиан един, а вот способы его воплощения – зависят от конкретного

народа. Один единственный афоризм кумира Каптерева – В.Г. Белинского опровергает всю его схему: «Кто не принадлежит своему Отечеству, тот не принадлежит и человечеству»[4; 277].

Остановимся теперь конкретно на одной из проблем, одинаково освещаемых и Каптеревым, и Демковым – на подходе к просвещению двух видных мыслителей славянофильского и западнического лагерей (оба историка выбрали именно их как наиболее ярких представителей своих групп) – А.С. Хомякова и В.Г. Белинского.

П.Ф. Каптереввслед за М.И. Демковым попробовал оценить дебаты середины XIX века как результат мировоззренческих противоречий в обществе применительно к педагогической мысли. Эту тему ученый рассматривает в тринадцатой главе : «В.Г. Белинский и А.С. Хомяков как педагоги». Педагогами они, разумеется, не были, но о воспитании писали, предлагая свое оригинальное видение его в России. Их труды продолжали старую традицию – рассматривать педагогику как часть философии, то есть в контексте общегуманитарного знания, ставя важнейшие вопросы о целях и смысле воспитания в тесной связи с целями и смыслом человеческой жизни (см., например, работы Н.И. Пирогова, К.П. Победоносцева о школе, которые так и назывались – «Вопросы жизни»).

Различные видения этой проблемы представляли собой две группировки, традиционно называемые не совсем точно «западниками» и «славянофилами» – как ихи обозначает автор. Как замечали многие, водораздел между ними проходил совсем по другой линии: не всех славян защищали славянофилы и не все на Западе любили западники. Но истоком мышления одних было вселенское христианство, а других – по преимуществу либеральные ценности западноевропейского мира.

Точнее было бы называть их традиционалистами и либералами, что, на наш взгляд,вернее отражает суть их расхождений во взглядах, в том числе и на просвещение. Во всяком случае, под эти определения подпадают все «славянофилы» (и «государственники» и «общинники») и все «западники» (как материалисты, так и идеалисты). Но в статье во избежание путаницы и недопонимания мы сохраним прежние, традиционные названия, поставив их в кавычки.

П.Ф. Каптерев признает, что культурные заимствования в XVIII веке вводились правительством силой. Многие современники ПетраI противились нововведениям, «признавали их не только ненужными, но и вредными для народа, подавляющими его самобытное творчество, его собственный оригинальный уклад жизни и развитие»[4; 274]. Сразу же оговаривается,

что эти многие и есть «славянофилы». Акцент сделан на том, что «славянофилы» противились нововведениям вообще, хотя известно, что они, например, горой стояли за отмену крепостного права, считая его унизительным бременем для России, и выступали не вообще против промышленности, отстаивая сельскую общину как главную ячейку российского общества, а против петровского пути промышленного развития, использовавшего крепостных крестьян как рабочих на предприятиях, что и позволило российскому крепостничеству существовать до середины XIX века. Община же рассматривалась ими, скорее, не как экономическая, а как нравственная категория, имеющая прямое отношение к воспитанию русского народа.

«Славянофильство» неизбежно связывалось в литературе (причем не только в советской, но и дореволюционной) с бессмысленным ретроградством, а «западничество» – с прогрессом, новаторством, открытостью. Так ли это? Всем ли нововведениям противились «славянофилы» и противились ли они им вообще?

Уже тогда «западники» были названы П.Ф. Каптеревым «гуманистами», а «славянофилы» – «националистами». Подобный подход уже в конце XIX века имел много критиков (см. книги Волкович В.А. «Национальный воспитатель К.Д. Ушинский». М., 1913 и ее же «Друг человечества Н.И. Пирогов».СПб., 1910, в которых автор, хотя в названиях и следует концепции Каптерева, но в содержании на фактах показывает однотипность педагогической теории двух мыслителей); время только подтвердило его искусственность[5]. В самом деле, не был ли Ушинский величайшим гуманистом, а Пирогов – великим национальным ученым? Комментируя мысль Белинского о несомненной высоте нравственного, общечеловеческого образования, не должны ли мы признать, что она была главной в творчестве «национального воспитателя» К.Д. Ушинского?

Подробно характеризует П.Ф. Каптерев творчество В.Г. Белинского, который, по-видимому, являлся его кумиром («при чтении недвусмысленных речей Белинского сердце радуется»[4; 276]).

По Белинскому, надо делать из ребенка прежде всего человека, а потом – гражданина. В своей знаменитой работе «О детских книгах» он приводит слова В.А. Жуковского: «При мысли великой, что я человек, всегда возвышаюсь душою» – и утверждает, что это должно стать девизом всей человеческой жизни. Однако в стихотворении речь идет не о самоопределении человека и его автономном величии, и уж конечно, не о гордости, которую так ценил в людях Белинский, а о его подчиненности Богу, его ценности как образа и подобия Божия.

В.Г. Белинский восхищается именно всем человеческим в человеке и даже приводит известную пословицу «я человек – и ничего человеческого не считаю чуждым мне»[9; 111]. Это верно, но все ли «человеческое» надо воспитывать и культивировать в детях? Приходится признать, что к педагогике эта мысль не имеет ни малейшего отношения, иначе мы будем воспитывать в детях все, что попало, и целеполагание в воспитании станет полной бессмыслицей, а воспитание – стихийным и неуправляемым процессом.

Характерно для Белинского в трактовке П.Ф. Каптерева и противопоставление слова делу: «Мерило нравственности не слова, а практическая деятельность»[4; 277]. Однако слово тоже дело. А о пользе личного примера, «практической деятельности» писал задолго до Белинского епископ Тихон Задонский, известный педагог XVIIIвека, который создал в Воронеже духовную семинарию и систему духовных школ и некоторое время сам работал в семинарии: «Да и самим родителям крайне беречься должно, чтобы соблазна детям не подавать, потому что дети житие родителей своих так, как образец или правило имеют и так, что в родителях видят, то и сами делать стараются»[7; 572-573]. Причем писал он не от себя, а комментировал Евангелие («кто соблазнит одного из малых сих…», Мк.10, 15-16) и излагал учение Отцов Церкви IV века. Так что приписать эту мысль В.Г. Белинскому невозможно – она имеется во многих религиозных системах и, конечно же, в христианстве. Можно согласиться с тем, что он, один из немногих светских писателей, возродил ее на бумаге. В.В. Зеньковский отмечал, что Белинский, несмотря на свой материализм и безбожие, искал Божьего идеала,и все его размышления тесно связаны с Божественным.

«В лице Белинского русская педагогия впервые доросла до сознания необходимости прежде всего и больше всего воспитывать человека, а цель воспитания видеть в развитии человечности»[4; 279]. «Среди педагогической тьмы блеснул яркий луч света – было громко заявлено, что сословник, профессионал, чиновник без человека почти ничего не стоит, очень мало, а человек без сословности и профессионализма имеет все права на существование…Но время было настолько глухое, мертвое, реакционное (напомним, что это «глухое, мертвое, реакционное» время было «золотым веком» русской литературы, когда творили Пушкин, Лермонтов, Крылов и многие другие – Л.Б.), что идеи Белинского блеснули, но не могли победить окружающей тьмы, и были поглощены ею, как будто они и не были заявлены»[4; 280]. Но эти идеи задолго до Белинского звучали в русской церковной педагогике. Все это действительно было забыто так, будто никогда и не существовало.

Свт. Тихон Задонский писал: «Посему внимайте этому, родители: храните детей своих от соблазнов так, как зеницу глаз ваших, или даже как души свои … Что вы их по-французски, по-немецки, по-итальянски или светскимправилам не научите, за то вас Бог не спросит, а за то, что их в добрых нравах не наставите, суда Божия и истязания не избежите…Учение без жития доброго не сильно и не полезно»[7; 569, 582].

Архиепископ Евсевий в книге «О воспитании детей в духе христианского благочестия» (ее сам же Каптерев благосклонно упоминает на с. 270 цитируемого издания) писал: «Воспитание есть руководство и как бы возведение человека к тому, чем он должен быть. В обширном смысле воспитание есть пробуждение способностей, согласных с его целью, исправление уже допущенных ошибок. В узком смысле – «намеренное влияние на образование и облагорожение воспитанника, посредством которого он приходит в состояние без постороннего руководства располагать самим собою сообразно со своим временным и вечным назначением»[6; 293].

Но не симптоматично ли, что христианский по своему истоку призыв В.Г. Белинского был услышан обществом?

Каптерев признает, что хотя Белинский и был «западником», но языков не знал и поэтому «не мог следить за западной литературой, но вращался среди широко образованных людей, прекрасно знавших все новые течения в области европейской науки, философии и искусства, и от них мог многое почерпнуть, как это и было в действительности. А на Западе идея о воспитании и образовании прежде всего и больше всего человека (а не гражданина) сделалась господствующей в широких кругах общества со второй половины XVIII в.». «Он находил в классической древности зерно всего великого, благородного, доблестного, потому что основа древней жизни – гордость личности, неприкосновенность личного достоинства». Именно поэтому он был сторонником классического образования[4; 280-281].

А вот «славянофилы» были не понаслышке знакомы с западной практикой и педагогической литературой, иностранные языки многие из них знали в совершенстве. «Отправившись в заграничное путешествие, он (Хомяков А.С. – Л.Б.) внимательно изучал Англию, знакомился с ее системой образования и старался выяснить себе ее сильные и слабые стороны, изложив свои впечатления в «Письме об Англии» (1848 г.). Более полно взгляды на образование сформулированы Хомяковым в статье «Об общественном воспитании в России», которая хоть и написана по предположению в 1858 г., но содержит идеи, считает П.Ф. Каптерев, занимавшие Хомякова гораздо ранее[4; 281]. Сразу отметим, что Каптерев относится к Хомякову с боль-

шим уважением, но далеко не с той любовью и восторженностью, что к Белинскому, что задает тон его очерку. Например, он считает, что, несмотря на то, что представления о педагогии изложены Белинским мимолетно, отрывочно, в статьях, посвященных разным, далеким от воспитания темам, тем не менее они являются «определенным стройным учением» [4; 281]. Между тем Хомякова, пристально изучавшего проблемы просвещения всю свою жизнь, он называет лишь автором «связного очерка постановки и задач русского просвещения»[4; 281]. При этом на одной странице (это в прижизненном издании!) автор умудряется дважды по-разному назвать статью Хомякова: один раз правильно – «Об общественном воспитании в России», а другой раз – «Об общественном образовании в России»[3; 366].

А.С. Хомяков пишет: «Воспитание, чтобы быть русским, должно быть согласным с началами не богобоязненности вообще и не христианства вообще, но с началами православия, которое есть единственное истинное христианство, с началами жизни семейной и с требованиями сельской общины, **насколько она распространяет свое влияние на русские села**». Почему-то последние слова обходятся вниманием, и «славянофилов» считают апологетами общины. Между тем они исходили из реальности. Пока существует общинный порядок, общинным должно быть и воспитание и идеалы, когда его не будет – изменятся и воспитание, и идеалы. Напомним, что Россия была тогда по преимуществу крестьянской, поэтому речь шла о воспитании практически всего ее населения.

Европейское просвещение, считал А.С. Хомяков, характеризуется преобладанием материальной стороны над духовной. Восточное просвещение, по его мнению, основывается не на законе борьбы, а на законе любви. Положить предел началу личного эгоизма – вот задача всякого образования. Как видим, это во многом противоречит взглядам Белинского, особенно его идеалу гордого человека (см. выше, о классическом образовании, которое он ценил за идеал «гордости личности, неприкосновенности личного достоинства»).

«Хомяков решительно высказывается против предпочтения специально-профессионального образования общему». Здесь мы видим полное сходство с Белинским. «Внешне бесполезное в практическом отношении учение, – писал Хомяков, – созидает людей крепких и самомыслящих; учение чисто практическое воспитывает пустых подражателей, повторяющих заграничную болтовню»[4; 284]. Ясно, что мысли Хомякова направлены не против «заграничной» культуры, но против бессмысленного подражания чему бы то ни было, в том числе и западной культуре, особенно в ее излишнем, по его мнению, практицизме.

Даже в университетах, по мысли А.С. Хомякова, образование первые два года должно быть общим, включающим знания, равно необходимые всякому образованному человеку, к какой бы специальности он ни готовился, каковы русский язык и словесность, история всемирной литературы, история всеобщая, начала математики, естественных наук и богословие «более всего»[4; 285]. В нашем высшем образовании, даже в советском, где в каждом техническом вузе сохранялись и сохраняются по сей день гуманитарные предметы, во многом воплотились идеи Хомякова, что подтверждает органичность его педагогических взглядов.

Воспитание продолжается в обществе, важнейшее орудие которого книгопечатание, которое может принести как большую пользу, так и большой вред. «Честное перо требует свободы для своих честных мнений, даже для своих честных ошибок», – писал Хомяков. Опасна не свобода наук, опасно **суеверие в их непреложность на каждом шагу их развития**. Это суеверие должно быть, по убеждению А.С. Хомякова, устранено из всякого преподавания.

«Можно по-разному думать о состоятельности педагогических взглядов Хомякова, но во всяком случае нельзя им отказать в полной серьезности и определенности», – завершает главу П.Ф. Каптерев[4; 285].

При всей разности взглядов Белинского и Хомякова историограф не усматривает серьезных противоречий между творчеством «западников» и «славянофилов» и делает вывод, что «западники дали русской педагогике идею о воспитании прежде всего и больше всего человека, а славянофилы дополнили ее идеей о серьезной общеобразовательной школе с возможностью разделения этой последней, при одинаковости предметов на словесное и математическое отделения». «Взгляды Белинского и Хомякова значительно подвинули русскую педагогику вперед»[4; 286, 288]. Хочется лишь напомнить читателю, что главная идея Белинского о воспитаниипрежде всего человека, а уже потом специалиста, члена общества и пр. исходит из традиционной культуры. Нарушил эту традицию в России ПетрI, организовав повсеместно школы, готовящие в первую очередь специалистов. Так что «западников» можно считать восстановителями старого подхода к воспитанию. Такой же точки зрения придерживались и «славянофилы», ратуя за воспитание целостной личности.

Таким образом, П.Ф. Каптерев, хотя и пытался оценить творчество «западников» и «славянофилов» с объективной стороны, но там, где он высказывает свою точку зрения (справедливости ради, надо сказать, что он почти этого и не делает, предоставляя слово своим «героям»), он явно на стороне

первых. Их он и знает лучше, и симпатизирует им больше. Хотя надо отдать ему должное: он все же привлек внимание педагогов к забытой и малоизвестной работе А.С. Хомякова «Об общественном воспитании в России». Очень жаль, что объектом исследования автора не стали произведения И.В. Киреевского, с еще большей конкретностью поставившие вопросы отечественного воспитания, типа российского просвещения, развития личности в ряд злободневных вопросов современности.

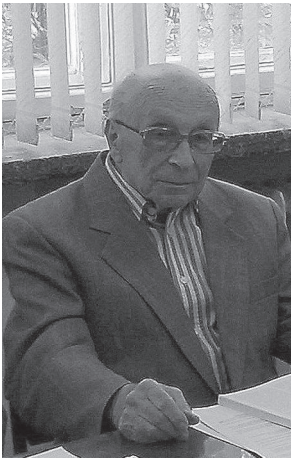
М.И. Демков, всочинениикоторого глава называется так же, как и у П.Ф. Каптерева («А.С. Хомяков и В.Г. Белинский»), ограничивается изложением основных идей двух мыслителей, практически их не комментируя. Это придает главе характер большей объективности, фактологичности.

Завершая характеристику одной из основных работ П.Ф. Каптерева, хочется сказать, что труд его, безусловно, стал настольной книгой всех последующих поколений историков педагогики, иногда, к сожалению, без попыток малейшего критического осмысления. Достоинства сочинения Каптерева, безусловно, вполне могут и должны быть дополнены изучением идей и систем и других дореволюционных авторов в этой области. История педагогики заслуживает дальнейшего объективного теоретического осмысления, без чего не может быть развития науки педагогики вообще.

Литература

1. *Гоголь Н.В.* О средних веках// Неизданный Гоголь. М, 2001.
2. *Демков М.И.* История русской педагогии. Т. I. Изд. 3-е. М., 1913.
3. *Каптерев П.Ф.* История русской педагогии. Пг.,1915.
4. *Каптерев П.Ф.* История русской педагогии. СПб., 2004.
5. *Овчинников А.В.* Циркуляры попечителя округа (к 200-летию Н.И. Пирогова)// Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2010. – № 4. – С. 169-176.
6. Прибавления к творениям св. отцов. М. : МДА, 1843.
7. Святитель Тихон Задонский. Наставление о христианской обязанности родителей к детям и детей к родителям //Святитель Тихон Задонский. Творения. Т. 1. М., 2003.
8. Хрестоматия по истории отечественной педагогики XIX-начала XX века //Составители: Беленчук Л.Н., Никулина Е.Н., Овчинников А.В., Прокофьева Е.А. М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2012.

АККУЛЬТУРАЦИЯ ИММИГРАНТСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ЕВРОПЕЙСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ



Б.Л. Вульфсон

Ключевые слова:
мигрантская педагогика, дети-мигранты, аккультурация иммигрантской молодежи, мультикультурализм.

Аккультурация иммигрантской молодежи – новая проблематика для педагогической науки. Она никак не отражена в педагогической классике, поскольку относительно до недавнего времени объективно не вставала задача специальной организации обучения и воспитания детей мигрантов. Теперь такая задача приобрела важное значение для многих стран, в том числе и для России.

Проблемы миграции находятся на пересечении ряда наук: культурологии, социологии, политологии, демографии. Ознакомление с их результатами позволяет более глубоко проанализировать собственно педагогические аспекты. Они в какой-то мере освещались в монографиях и учебных пособиях И.В. Балицкой, Е.В. Бондаревской, С.К. Бондыревой, В.П. Борисенкова, О.В. Гукаленко, Ю.С. Давыдова, А.Н. Джуринского, Л.Л.Супруновой, в работах ряда зарубежных авторов. Защищено несколько диссертаций. Появился новый термин «мигрантская педагогика». Но ряд важных аспектов этой проблематики требует дальнейшего изучения. При этом несомненный интерес представляет зарубежный опыт. В настоящей работе, проводимой в рамках сравнительной педагогики, главное внимание уделяется аккультурации азиатской и африканской

иммигрантской молодежи в странах Западной Европы и намечаются линии сопоставления с миграционными процессами в России.

В результате массовых международных миграций в Европе сложились многочисленные диаспоры выходцев из Африки и Азии. Подросло уже второе и даже третье поколение, которое родилось здесь либо прибыло в Европу в раннем возрасте. Рождаемость в семьях иммигрантов выше, чем у коренного европейского населения. Число их детей растет относительно и абсолютно.

Перед правительствами и общественностью принимающих стран встают трудные вопросы: как адаптировать все увеличивающуюся массу пришельцев к европейским условиям жизни, труда, учебы? Наибольшее внимание, естественно, уделяется молодежи. «Дети-мигранты» – это особая социально-психологическая категория со своими специфическими признаками. Ребенок оказывается на рубеже двух культур. В европейском городе дети иммигрантов теряют традиционные нормы поведения (не всегда худшие), а перенимают правила и обычаи поведения детей аборигенов (далеко не всегда лучшие). Ситуация осложняется религиозным фактором. В Западной Европе ислам стремится противостоять христианству – религии основного коренного населения.

Иммигранты, исповедующие ислам, стараются селиться вместе, создают свои замкнутые сообщества, живущие по установкам шариата. Многих молодых людей, включая и детей школьного возраста, исламским радикалам удается привлечь под свои знамена. Фактически в европейских странах появились этнические и конфессиональные группы «внутреннего врага». Острые конфликты возникают и на поле образования.

В поисках путей решения проблем , связанных с аккультурацией иммигрантской молодежи, первостепенная роль отводилась мультикультурному (поликультурному) образованию. Ряд зарубежных и российских педагогов рассматривают его как важное направление общего образования, как необходимое условие подготовки всей молодежи к жизни в современном мире.

Термин «мультикультурализм» вошел в научный лексикон в середине прошлого века. Существует много его различных определений. Не занимаясь сопоставительным анализом дефиниций, будем исходить из того, что мультикультурализм – политика, общественное движение и социокультурная доктрина, направленная на сохранение и развитие культурного разнообразия, этнической и конфессиональной специфики разных групп населения той или иной страны, на их мирное сосуществование и сотрудничество.

В течение нескольких десятилетий мультикультурализм являлся в ряде

стран Запада официальным направлением государственной политики; на него возлагались большие надежды как на фактор, способствующий гражданской консолидации. Но «гладко было на бумаге»… На рубеже XX и XXI веков наступило время критического осмысления и адекватной оценки идеологии и практики мультикультурализма. Все более наглядно обнаруживалась его внутренняя противоречивость: он может как способствовать, так и препятствовать социокультурным интеграционным процессам. «Безразмерный» мультикультурализм, понимаемый как сумма самоценных, неприкосновенных и равных этнокультур, ведет к гражданской дезинтеграции, к этническому сепаратизму, препятствует формированию патриотического сознания всей молодежи страны, закрепляет замкнутость иммигрантских анклавов европейских мегаполисов, способствует возрождению там таких архаических черт традиционного восточного образа жизни, которые забываются уже на родине иммигрантов.

Мультикультурализм педалирует тезис о равенстве культур. Представляется, однако, что в области межкультурных отношений равенство и равноправие – нетождественные понятия. Культуры равноправны, но не равны. Они отличаются по степени своей развитости, по вкладу в общечеловеческую цивилизацию, по широте распространения. Но надо ли обсуждать различие между равноправием и равенством культур в этнически и конфессионально разнородной аудитории?

Основой мультикультурализма провозглашается толерантность. Она предполагает благожелательное знакомство с чужими мнениями и обычаями, стремление и способность проявить уважение к культурным и этическим ценностям других народов. Но расширительное толкование принципов толерантности содержит и опасности: крайний индивидуализм, гедонизм, ощущение вседозволенности в молодежной среде. Международный опыт свидетельствует, что подлинной толерантностью в этнических отношениях не обладает ни один народ, ни иммигранты, ни аборигены.

Доктрина мультикультурализма выдвигает задачу диалога культур. В некоторых отечественных и зарубежных публикациях утверждается, что диалог культур должен стать ведущим направлением развития теории и практики образования. С этим нельзя полностью согласиться. Плодотворный диалог предполагает взаимную терпимость, взаимоуважение, стремление понять оппонента и при этом воздерживаться от любых оценочных суждений в отношении той или иной культуры. К такому диалогу готовы далеко не все, и поэтому сфера его распространения не беспредельна.

Диалог культур закономерен и полезен в научном сообществе, в акаде-

мических кругах, но вряд ли целесообразно вовлекать в него широкие слои населения, особенно учащуюся молодежь. Диалог требует относительно высокого уровня образованности и обшей культуры участников. Иначе он может свестись к взаимным обвинениям и упрекам, где у каждой из сторон окажется «своя правда». Представляется, что в учебных заведениях не следует ни обсуждать, ни сравнивать, ни, тем более, оценивать разные нормы и верования. По нашему мнению, нужно формировать доброжелательное безразличие к этнической и конфессиональной принадлежности соседа, сослуживца, соученика.

В странах Западной Европы предпринимаются разнообразные меры, направленные на решение проблем социализации и аккультурации иммигрантов. Создаются системы социально-экономической и правовой поддержки их семей. Организуются бесплатные курсы по изучению языка принимающей страны, расширяется охват детей иммигрантов дошкольным воспитанием, в школах создаются «классы выравнивания», программы профессиональной ориентации, специально предназначенные для иммигрантской молодежи, ведется индивидуальная работа педагогов и психологов с детьми иммигрантов и родителями учащихся.

Но успехи пока более чем скромны. В последние годы руководящие деятели западноевропейских государств отказываются от установок мультикультурализма и выдвигают на первый план не групповую, а индивидуальную интеграцию в единое гражданское общество, вне зависимости от этнической и религиозной принадлежности.

Миграционные процессы значительно интенсифицировались на постсоветском пространстве. После распада Советского Союза в новообразованных государствах началось ущемление в той или иной мере прав и интересов «нетитульных» народов. Самый многочисленный из них – русские. Они в первую очередь почувствовали на себе этнократические тенденции местных властей; дискриминационные меры наглядно проявились в сфере культуры, образования и особенно языка. Перед русскоязычными диаспорами, особенно в Средней Азии, встала крайне болезненная проблема выбора: либо с течением времени полностью растворить ся в местной социокультурной среде, либо переехать в Россию, к чему особенно толкала тревога за судьбу детей. Переезжающие в Россию русские и русскоязычные – «мигранты особого рода», возвращающиеся в исторически родное для них социокультурное пространство. Оказавшись в российских школах, их дети не испытывают обычно никакого «культуршока». Но ситуация меняется. Все большую часть мигрантов в России составляют теперь выходцы из

Средней Азии и Кавказа. Растет приток иммигрантов из Юго-Восточной Азии, очень далеких от наших социокультурных традиций. Отдаленные перспективы этого процесса пока нельзя даже себе представить. Но организация и содержание образования молодежи этих этносов уже сейчас сталкивается с непростыми вопросами.

При известной общности проблем иммиграции в Западной Европе и России выявляются и значительные различия. В Европе «чужаки» – в основном иммигранты, иностранцы. Поэтому всё чаще ставится вопрос о регулировании потоков иммиграции, о её сокращении, о селективном подходе. У нас же наиболее проблемными оказываются не иммигранты, а внутренние мигранты, прежде всего молодёжь из северокавказского региона РФ. Их значительная миграция в центральные районы России происходила ещё в советское время. Но тогда этот процесс регулировался административно, в частности, особым порядком прописки в крупных городах. Теперь российские граждане могут спокойно избирать место жительства на всей территории страны. Это порой усиливает межэтническое напряжение.

Планы организации специальных «классов русского языка» для иммигрантов как условие их последующей успешной совместной учебы с русскоязычными сверстниками не поддерживаются многими иммигрантскими семьями. Они, возможно, не знают самого слова сегрегация, но настороженно относятся к любым попыткам хотя бы временно обучать их детей изолированно от русскоязычных сверстников, рассматривают это как дискриминацию.

Сегодня русские составляют около 80% населения РФ. Видимо, нарастание иммиграционных волн будет понижать этот процент, но важно сохранить в нашей стране доминирующие позиции русской культуры. Представляется, что для успешной реализации этих целей необходимо четко уяснить фундаментальный вопрос – что мы хотим: чтобы иммигранты полностью растворились в русской культуре? Или чтобы они стали «двоекультурными»? Или, быть может, надо стремиться к созданию наднациональной общероссийской культуры? В какой мере это осуществимо? Результативные поиски адекватного решения проблемы в научном плане возможны лишь на широком междисциплинарном поле при синергетическом объединении усилий специалистов разных областей научного знания.

М.В. Костромитина

Ключевые слова:
российские университеты; глобализация; стандартизация и унификация высшего образования; формулирование общих и профессиональных компетенций.

РОССИЙСКИЕ УНИВЕРСИТЕТЫ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевыми вопросами реформ по-прежнему остается диагностика и оценка результатов обучения студентов. Автор статьи утверждает, что решение этой проблемы станет возможным при разработке механизма перехода от общих описаний к конкретным представлениям о результатах обучения в высшей школе.

В настоящее время процессы глобализации затрагивают все сферы жизни людей. В связи с этим возникает много споров вокруг понятия «глобализация» и попыток выстроить возможный сценарий будущего. Не останавливаясь на различных точках зрения, мы обратимся к существующему обобщению: «Глобализация – это состояние, когда весь мир функционирует как единая система, и каждая страна вносит свой особенный вклад в ее работу» [3].

Глобализация имеет своими последствиями более фундаментальное изменение мирового порядка, при котором национальные границы утрачивают свое значение. Глобализация, по мнению некоторых западных экспертов, является фундаментальным вызовом, с которым столкнулось современное общество, в том числе высшая школа за всю свою долгую историю. Глобализация ставит под сомнение саму жизнеспособность университета как общественного института [10; с. 32–33].

Именно это обстоятельство стимулирует

реформы высшей школы в зарубежных странах, где они осуществляются с 60–70-х годов прошлого столетия по настоящее время, и в России реформы активно реализуются в последние два десятилетия.

Эти реформы «затронули все основные сферы деятельности университета: его масштабы, функции, формирование студенческих контингентов, содержание образовательных программ, формы и методы обучения, организацию учебно-воспитательного процесса, проведение научных исследований, повышение квалификации и переподготовку кадров» [9; с. 9-11].

Среди наиболее значимых новых проблем, требующих научной разработки, можно выделить следующие: дистанционное образование; приведение образования в университетах в соответствие с требованиями работодателей, рынка труда ; мобильность преподавателей и студентов.

Отмечается, что «число студентов, обучающихся в университетах мира, растет, университетское образование становится доступнее. Появилось такое явление, как студенческая миграция. Примечательно, что Россия входит в топ-10 стран как по импорту студентов, так и по экспорту. При этом существует устойчивая общемировая тенденция к увеличению студенческой миграции: в настоящее время более 3 млн. студентов проходят обучение за рубежом» [9; с. 12].

Становление глобального образовательного пространства обостряет проблему стандартизации и унификации высшего образования. Решение этой серьезной проблемы связано со многими проблемами, в том числе с проблемой диагностики и оценки результатов обучения и достижений студентов в университетах, включенных в Болонский процесс. Остановимся на этой проблеме подробнее.

Результатом усилий в течение более десяти лет стран-участниц Болонского процесса стало формирование общеевропейского пространства высшего образования, о котором было заявлено в Декларации, принятой министрами, ответственными за образование в марте 2010 на конференции в Будапеште и Вене[7].

Россия, которая как участник процесса формирования общеевропейского пространства высшего образования (начиная с 2003 года) разделяет общие согласованные цели, в новом десятилетии стремится более эффективно использовать Болонский процесс и его механизмы для решения национальных задач многоуровневой интернационализации системы высшего образования и позиционирования российских программ на региональном и международном рынке образовательных услуг.

Присоединившись к Болонскому процессу, Россия взяла курс на изуче-

ние европейского опыта в области формирования и дальнейшего развития обновлённой научно-образовательной среды университета. Об этом свидетельствуют многочисленные реформы, которые имеют место в системе высшего образования страны. Однако изменения в российских университетах сопровождаются рядом трудностей и вопросов.

Т. Екимова, Ю. Краснова и Д. Харитонов выделяют следующие проблемы, с которыми столкнулась система высшего профессионального образования России на пути реализации Болонской Декларации:

1. Инерционность восприятия рынком труда степени бакалавра;

2. Неготовность ряда российских университетов выступать равноправными партнерами в программах мобильности (недостаточное финансирование, слабое знание иностранных языков);

3. Излишняя регламентация, недостаточная гибкость и адаптивность учебных программ;

4. Отсутствие в университетах необходимых условий , способствующих формированию новых компетенций выпускников, востребованных на рынке труда.

Особенно остро встал также вопрос сопоставимости и совместимости, повышения прозрачности системы высшего образования и качества европейского высшего образования на институциональном и государственном уровне. Предполагалось, что развитие и формализация национальных рамок квалификаций, учитывающих рекомендации общеевропейской квалификационной рамки (ОЕКР), будет способствовать достижению прозрачности, признания, взаимного доверия и мобильности [8].

Рамка включает три уровня и общие описания квалификаций в терминах ожидаемых результатов обучения, характеризуется высокой степенью обобщенности, выработана на основе анализа опыта, накопленного в национальных квалификационных системах стран-участниц общеевропейского пространства высшего образования.

Для построения Европейской рамки квалификаций были написаны с помощью Объединенных Инициатив Качества (JQI) «Дублинские дескрипторы», которые прежде всего предназначены для использования в выравнивании квалификаций[13].

Считается, что описания европейских рамок должны быть весьма общими по своей природе, чтобы адаптировать широкий диапазон дисциплин и профилей и отражать в максимально возможной степени национальные квалификационные изменения. Практически описания должны быть короткими и легкими в понимании. Они должны избегать технического языка, принимая

во внимание, что они будут использоваться в качестве ссылки на национальные системы квалификаций, выраженных в разных языках.

В последние годы довольно часто обсуждались квалификации высшего образования, особое внимание уделялось вопросам их разработки, выявлению связей между ними на национальном и межнациональном уровнях. Следует отметить, что национальные квалификационные рамки высшего образования являются, по сути, единственным описанием на национальном уровне, которое интернационально понятно и через которое все квалификации и другие достижения, полученные в процессе обучения в системе высшего образования, могут быть описаны и связаны друг с другом.

На основании национальной рамки квалификаций создаются федеральные государственные образовательные стандарты для каждого направления подготовки на уровне бакалавриата и на уровне магистратуры, в них описываются результаты обучения.Все это необходимо для успешного вхождения России в международное образовательное пространство, повышения качества образования, соответствия требованиям рынка труда. Следует отметить большой труд коллектива преподавателей МГИМО-Университета МИД России по систематизации подходов к преподаванию иностранного языка и стандартизации оценок уровней владения языком на основе соотнесения европейской, национальной рамок квалификаций, а также большого практического опыта[2].

Однако успешный опыт отдельных вузов по некоторым направлениям подготовки не стал пока массовой практикой. Опыт реализации вузами программ бакалавриата и магистратуры в течение последних десяти лет свидетельствует о том, что в целом система не проработана до конца. Национальная рамка квалификаций часто игнорируется, она дает очень общие описания, которые приходится уточнять. В результате, неизбежными становятся проблемы интерпретации ФГОС и оценки результатов обучения.

Эти документы определяют требования к результатам обучения, которые формулируются в виде компетенций. В законе «Об образовании в Российской Федерации» в статье 2 даны определения основных понятий, используемых в этом документе. Среди них понятий «компетентностный подход», «компетенция» и «компетентность» нет. Однако они используются для определения других понятий, например: «квалификация – уровень знаний, умений, навыков и компетенции, характеризующий подготовленность к выполнению определенного вида профессиональной деятельности» [6; ст.2 п. 5]. Возможно, такая ситуация объясняется тем, что научное сообщество все еще находится в процессе определения содержания указанных понятий.

Е.В. Бережнова в рецензии на седьмой выпуск сборника научных статей «Понятийный аппарат педагогики и образования», посвященного компетентностному подходу, пишет: «Многие авторы отмечали неоднозначное, затрудняющее понимание этих понятий в текстах нормативных документов, касающихся российского образования. Они обращались к зарубежным публикациям, показывая историю становления компетентностного подхода и различные трактовки основных понятий, которые довольно часто некритично переносились в русский язык и в российские культурные традиции путем упрощенного подхода к переводу англоязычной терминологии» [1; с. 120].

Такая ситуация неопределенности не позволяет увидеть, на наш взгляд, очень важную линию взаимосвязи обсуждаемых документов. Ее можно представить в виде взаимосвязей нескольких уровней.

1-й уровень – Дублинские дескрипторы – концептуальное представление о результате.

2-й уровень – Европейская рамка квалификаций – конкретизация концептуальных представлений о результате с учетом социокультурных факторов, определяющих жизнь в европейских странах.

3-й уровень – Национальная рамка квалификаций – конкретизация концептуальных представлений о результате с учетом социокультурных факторов,определяющих жизнь в России – общекультурные, общепрофессиональные компетенции.

4-й уровень – ФГОС – конкретизация представлений о результате с учетом профессиональной направленности подготовки специалистов – профессиональные компетенции.

Но механизм перехода от общих концептуальных представлений (Дублинских дескрипторов) к трем видам компетенций остается неясным. Это обстоятельство влияет и на определение содержания понятий «компетенция», «компетентность», а также на разработку инструментов их диагностики и оценки. Отсутствие научного обоснования изменений приводит к несовершенствам практики образования.

Так, в одной из публикаций ученые ведут разговор об общих компетенциях, формирование которых у выпускников высшей школы «является не только государственным требованием, призванным обеспечить определенное единство образовательного и культурного уровня социального слоя, но и запросом потенциальных работодателей, выпускников, обусловленным потребностями современных производственных процессов» [4, с.156].

Практика показывает, что эти ожидания далеки от воплощения. Ученые отмечают несколько причин, по которым новые требования не приводят

к перестройке образовательного процесса, среди них: нежелание, и просто не- умение многих работников высшей школы менять свою деятельность; а также качество самих новых стандартов высшего профессионального образования (ВПО). В частности, были выделены дефекты формулировок общекультурных компетенций в стандартах ВПО (анализу подвергались 120 ФГОС ВПО уровня бакалавриата и 93 – уровня магистратуры) [4, с. 161].

Отмечается, что формат, в котором заданы общие компетенции, нередко затрудняет их формирование, делая эту задачу непрозрачной и неконкретной.

В результате анализа ФГОС ВПО, проведенного Г.Б. Голуб, удалось выявить несколько типов неточностей в формулировках, которые приводят к непониманию четкого результата обучения, а, следовательно, затрудняют его оценивание. Среди них:

1. Подмена общей (профессиональной) компетенции знанием: сформированность компетенции пытаются отразить через информированность испытуемого, а не через процесс и продукт его деятельности;

2. Формулировки компетенций часто неконкретны, не однозначны: допускают двоякое толкование и требуют детализации и конкретизации;

3. Формулировка является указанием на ценности, которые неизмеряемы, декларативны и не способствуют формированию деятельностей – компетенций выпускника [4, 163].

Мы осуществили анализ ФГОС ВПО по педагогическому направлению для уровней бакалавриата[11] и магистратуры [12], который показал, что такие неточности характерны и для этих документов. Приведем несколько примеров.

1. Подмена общей (общекультурной) компетенции знанием.

Уровень бакалавриата	Уровень магистратуры
Общекультурная компетентность-15. Способность понимать движущие силы и закономерности исторического процесса, место человека в историческом процессе, политической организации общества. Понимание относится к одному из уровней освоения знания. Представленный в такой форме образовательный результат проверить невозможно.	Общекультурная компетентность-2. Готовность использовать знание современных проблем науки и образования при решении образовательных и профессиональных задач. В этом случае проверке доступны знания студентов о современных проблемах науки и образования. Однако, как это знание будет использовано в решении профессиональных задач, проверить не представляется возможным.

2. Неоднозначность формулировки компетенции.

Уровень бакалавриата	Уровень магистратуры
Общекультурная компетентность-1. «Владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее решения». Непонятно, это компетенция целеполагания или восприятия информации.	Профессиональная компетентность- 12. «Готовность организовывать командную работу для решения задач развития образовательного учреждения, реализации опытно-экспериментальной работы». Непонятно, компетенция в сфере разрешения проблем или в сфере коммуникации - аспект работы в группе/команде.

3. Указание на ценности в формулировке.

Уровень бакалавриата:	Уровень магистратуры
Общекультурная компетентность-3. «Способность понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности базовыми культурными ценностями, современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества». В этом случае происходит указание на культуру как ценность, измерить понимание значения культуры у студентов довольно проблематично.	Примеры отсутствуют.

Кроме того, мы обнаружили, что некоторые компетенции сформулированы одинаково и на уровне бакалавриата и на уровне магистратуры. Например.

Уровень бакалавриата	Уровень магистратуры
Профессиональная компетентность-19. «Способность разрабатывать и реализовывать просветительские программы в целях популяризации научных знаний и культурных традиций».	Профессиональная компетентность -19. «Способность разрабатывать и реализовывать просветительские программы в целях популяризации научных знаний и культурных традиций».

Повтор содержания образования разными программами препятствует приращению знания, его детализации и углублению, возможности использовать его в новых ситуациях и получать новый компетентностный опыт на следующем уровне. Таким образом, не происходит движения в развитии

обучающегося. Такой пример не единственный, и это не способствует мотивации к продолжению обучения после бакалавриата на уровне магистратуры. Распространены случаи, когда российские студенты именно поэтому выбирают зарубежную магистратуру для продолжения обучения.

Встречаются компетенции, которые противоречат друг другу. Например.

Уровень бакалавриата	Уровень магистратуры
Общепрофессиональная компетентность – 1. Осознание профессиональной значимости своей будущей профессии, обладание мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности. С одной стороны, профессия выступает как ценность (насколько она значима для каждого студента – измерить невозможно) и необходимо поддерживать эту ценность.	Общекультурная компетентность-3. Способность к самостоятельному освоению новых методов исследования, к изменению научного профиля своей профессиональной деятельности. С другой стороны – нужно освоить новые методы исследования (новые инструменты) и изменить профиль своей профессиональной деятельности. Для всех ли студентов это обязательно? В какой момент у каждого это может произойти? Ответить на эти вопросы точно невозможно.

В этом случае не создаются условия для преемственности программ обучения на уровне бакалавриата и на уровне магистратуры по определенному направлению подготовки.

В результате таких некорректных формулировок общих и профессиональных компетенций результаты обучения не могут быть диагностированы и оценены. Для того, чтобы точно и объективно присвоить выпускнику бакалавриата или магистратуры определенную квалификацию, для получения которой он проходил обучение, необходимо четко представлять, в чем заключаются результаты обучения на той или иной ступени. Изменению ситуации к лучшему может способствовать, на наш взгляд, разработка методики формулировки компетенций с учетом взаимосвязи представлений о результатах обучения – от общих представлений до конкретных – диагностируемых.

В настоящее время учеными предложена методика для формулирования общекультурных и общепрофессиональных компетенций. Методика включает несколько этапов. Среди них: этап анализа формулировки компетенции, этап определения вида образовательного результата, указанного

в формулировке (если он указан), этап определения требований к сформированности компетенции в соответствии с видом образовательного результата, этап сопоставления аспектов и требований к деятельности обучающихся и их группировка [4, с.170]. Предстоит привести в соответствие сформулированные в ФГОС ВПО компетенции указанных двух групп и разработать методику формулирования профессиональных компетенций с учетом специфики предстоящей деятельности, в нашем случае - деятельности педагогической.

Литература

1. *Бережнова Е.В.* Понятийный аппарат педагогической науки: проблемы развития / Е.В. Бережнова // Педагогика. – 20013. – № 9. – С. 120- 123.

2. *Гладков Г.И.* Компетентностная модель Управления языковой подготовки и Болонского процесса и стратегии развития данного подразделения / Г.И. Гладков, В.Б. Кириллов, Т.Н. Полянова и др. М.: МГИМО–Университет, 2008. – 184с.

3. Глобализация / [Голуб Г.Б. Общие компетенции выпускников высшей школы: что стандарт требует от вуза / Г.Б. Голуб, И.С. Фишман, Л.И. Фишман // Вопросы образования. – 2013. – № 1. – С. 156- 173.

4. *Екимова Т. А.* Этапы большого пути. Болонский процесс в России / Т. А. Екимова, Ю. В. Краснова, Д.В. Харитонов // Челябинск: ГУ, 2005.

5. Федеральный закон об образовании в Российской федерации. М., 2012. – 404 с.

6. Декларация о европейском пространстве высшего образования. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.kspu.ru/upload/documents/2013/03/21/afd89e364b0976c6531ca15cca18f086/9-deklaratsiya-budapesht-2010.docКвалификационные рамки Европейского пространства высшего образования: отчет [Электронный ресурс] / Болонская рабочая группа по квалификационным рамкам // Министерство науки, технологии и инновации,2005.–С.13–34. – Режим доступа: https:// www.socio.msu.ru/documents/umo/bologne/A%2520Framework%2520for%2520Qualifications%2520of%2520the%2520European%2520Higher%2520Educat.doc.

7. *Кузьмина Н.Б.* Эффективный университет: перезагрузка / Н.Б. Кузьмина, Ж.Ш. Шакиров. М.: МГИМО-Университет, 2014. – 134 с.

8. *Ткач Г.Ф.*Тенденции развития и реформы образования в мире / Г.Ф. Ткач, В.М. Филиппов, В.Н. Чистохвалов. М.: РУДН, 2008. – 303 с. федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессио-

нального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация «бакалавр»). М., 2011. – 25с.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация «магистр»). М.,2010. – 12с.

10. Dublin Descriptors. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks [Electronic resource] / Joint Quality Initiative. Dublin, 2004. – 6p. – Mode of access:

Т.Ю. Ломакина

Ключевые слова:
непрерывное образование, устойчивое развитие, личность, экология, концепция; образовательные организации.

УСЛОВИЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА РАЗЛИЧНЫХ УРОВНЯХ

Автор статьи анализирует понятие «устойчивое развитие». Раскрыта содержательная сущность этого понятия, показаны пути решения устойчивого развития за рубежом и в России, возможности и роль отечественной системы непрерывного образования в сохранении устойчивого будущего.

Глобальные изменения окружающей среды, которые произошли в конце 80-х – начале 90-х годов прошлого столетия, показали:

– в своем развитии человечество перешло допустимые экологические пределы, определяемые естественной емкостью биосферы;

– зависимость человека от законов биосферы, которые влияют на развитие на Земле экологического и социального кризиса.

Поиском путей выхода из кризиса и определением дальнейшего движения цивилизации занялась ООН, которая создала Международную комиссию по окружающей среде и развитию во главе с премьер-министром Норвегии Гру Харлем Брунтланд с целью разработки «глобальной программы изменений». Основное содержание программы Комиссия обозначила термином «sustainable development» — «поддерживающееся развитие» как процесс, который может поддерживаться неопределенно долго (в русскоязычной научной литературе этот термин переведен как «устойчивое развитие»).

Еще с середины 70-х гг. прошлого века широко использовалось понятие «развитие без разрушения» (development without destruction), затем – «экоразвитие» (ecodevelopment) как экологически приемлемое развитие, стремящееся к наименьшему негативному воздействию на окружающую среду. В Декларации I конференции ООН по окружающей среде (Стокгольм, 1972 г.) была намечена связь проблем экономического и социального развития с проблемами окружающей среды. В содержание этого понятия важный вклад внесли научные доклады Римского клуба, особенно доклад «Пределы роста» (1972), в которых формулировались идеи перехода цивилизации от экспоненциального экономического роста к состоянию «глобального динамического равновесия», от количественного к «органическому» (качественному) росту и «новому мировому экономическому порядку». Все это послужило тому, что во многих странах стали развиваться экологическая политика и дипломатия, право окружающей среды, появилась новая институциональная составляющая — министерства и ведомства по окружающей среде.

Особенно широко проблемы развития и экологии обсуждались в трудах учёных исследовательского института США "Worldwatch" ("Всемирная вахта"), в частности, его директора Лестера Р.Брауна. В докладе "Всемирная стратегия охраны природы" (1980), представленном Международным союзом охраны природы и природных ресурсов, подчёркивалось, что для «устойчивого развития» следует учитывать не только его экономические аспекты, но и социальные и экологические факторы. В 1987 году в докладе «Наше общее будущее» Международная комиссия по окружающей среде и развитию уделила основное внимание необходимости «устойчивого развития», при котором «удовлетворение потребностей настоящего времени не подрывает способность будущих поколений удовлетворять свои собственные потребности». Эта формулировка понятия «устойчивое развитие» сейчас широко используется в качестве базовой во многих странах. В основу деятельности Комиссии была положена новая триединая концепция устойчивого (эколого-социально-экономического) развития, которая предусматривает сохранение живой природы, защиту структуры, функций и разнообразия природных систем Земли, от которых зависят биологические виды. В этот период во многих странах появились исследования по экологической безопасности как части национальной и глобальной безопасности.

Термин "устойчивое развитие" был закреплен в 1992 г. Конференцией ООН по окружающей среде и развитию в Рио-де-Жанейро (ЮНСЕД), которая попыталась придать этой деятельности конкретные программные формы. Всемирный саммит ООН по устойчивому развитию (межправитель-

ственный, неправительственный и научный форум) в 2002 году подтвердил приверженность всего мирового сообщества идеям устойчивого развития для долгосрочного удовлетворения основных человеческих потребностей при сохранении систем жизнеобеспечения планеты Земля.

В марте 2000 года в результате шестилетнего международного диалога в штабе ЮНЕСКО в Париже был официально принят документ Хартия Земли, который пропагандирует переход к устойчивому образу жизни и формированию глобального сообщества, основанного на общих этических устоях, включающих уважение и заботу обо всём сообществе живого, принципы экологической целостности, всеобщие права человека, уважение к культурному разнообразию, экономическую справедливость, демократию и культуру мира.

В декларации Рио-де-Жанейро по окружающей среде и развитию изложено 27 принципов, которыми призвано руководствоваться мировое сообщество на пути к устойчивому развитию. Вместе с тем каждая страна, принимая свою национальную стратегию, старается их переосмыслить и внести свою совокупность принципов (например, Совет по устойчивому развитию при Президенте США выделил 16 таких основополагающих представлений-принципов).

Впервые обращение к теме устойчивого развития в России на самом высоком уровне можно отнести к тому времени, когда был подписан Указ Президента РФ (февраль 1994г.) «О государственной стратегии Российской федерации по охране окружающей среды и обеспечению устойчивого развития», утвердил основные положения данной стратегии, предусматривающей два направления действий [16]:

– решение текущих социально-экономических задач в неразрывной связи с осуществлением адекватных мер по защите и улучшению окружающей среды, сбережению и восстановлению природных ресурсов;

– реализацию закрепленного в Конституции Российской Федерации права граждан на благоприятную окружающую среду и прав будущих поколений людей на пользование природно-ресурсным потенциалом в целях поддержания устойчивого развития.

Правительство РФ также определило шаги решения этой задачи своим Постановлением (май 1996г.) «О разработке проекта государственной стратегии устойчивого развития Российской Федерации». Разработанный на основе положений Концепции проект стратегии состоял из 11 разделов, посвященных важнейшим направлениям осуществления перехода России к устойчивому развитию [16]:

- концептуальные основы стратегии устойчивого развития с определением целей, основных принципов, критериев и показателей устойчивого развития, а также этапов и специфики перехода страны к такому развитию;
- стратегические задачи и предложения по формированию внешней эколого-экономической политики России, с учетом уменьшения масштабов использования ограниченной хозяйственной емкости биосферы;
- содержание внутренней экологической политики на ближайшую перспективу по обеспечению стабилизации экологической ситуации;
- предложения по формированию экономической и макроэкономической политики государства с учетом факторов дальнейшего экономического роста и перехода к устойчивому развитию;
- цели и задачи стратегии природопользования, основные направления государственной политики в сфере воспроизводства, использования и охраны природных ресурсов;
- социальный аспект предусматривал повышение качества жизни населения, определение стратегических задач на рынке труда и в сфере трудовых отношений, в области развития социальной активности и улучшения социальной защиты населения, развития здравоохранения, образования и культуры;
- финансово-экономический механизм экологизации производственной и непроизводственной деятельности с предложениями по совершенствованию в этом направлении законодательной базы управления экономикой;
- стратегию научно-технического развития с определением основных целей и задач, стратегических приоритетов и этапов развития данной сферы;
- региональный аспект предусматривал развитие региональных и локальных производственных систем, производственной и социальной инфраструктуры, решение на местах социальных и других проблем;
- формирование открытого общества с учетом роли демократии в общественном развитии и ее трансформации при переходе к устойчивому развитию;
- предложения по реализации стратегии устойчивого развития.

Решение поставленных задач намечается осуществить поэтапно за счет динамично сбалансированного функционирования триады «природа – общество – хозяйство». На начальном этапе (5-7 лет) предусматривается решить первоочередные задачи стабилизации социально-экономического развития и создать нормативно-правовую базу по экологизации хозяй-

ственной деятельности и оздоровлению окружающей среды в зонах чрезвычайных экологических ситуаций. На следующем этапе (среднесрочная перспектива, 20 лет) реализовать основные элементы перехода к устойчивому развитию, и на этой основе вывести страну на нормативный уровень состояния окружающей среды. В последующем (долгосрочная перспектива, десятки лет вперед) должна постепенно решаться проблема гармонизации развития общества и природы, создания основ ноосферной цивилизации. Важнейшим положением стратегии является обязательность достижения на начальном этапе стабилизации в обществе, связанной с решением острых экономических и социальных проблем. Выполнение этой задачи предусматривалось обеспечить в среднесрочной Программе Правительства РФ «Структурная перестройка и экономический рост в 1997-2000 годах» (февраль 1998г.), однако, экономическая ситуация в стране замедлила решение поставленных задач [16].

В проекте Государственной стратегии устойчивого развития России утверждается, что базис будущего общества устойчивого развития в принципе невозможно создать без опережающего развития научно-технологического потенциала и современной системы образования. Науке отводится важнейшая роль в создании технологической базы производственных преобразований.

Во второй половине XX века стало понятно, что образование, связанное с передачей знаний, умений, навыков, опыта, культуры последующим поколениям, не способствует выживанию человечества. Э. Тоффлер, оценивая образование, писал, что оно не основано на каком-либо видении будущего, понимании, какие знания и навыки потребуются, чтобы человек мог выжить в эпицентре изменений. Основоположник футурологии О.Флехтхайм отмечал, что обучение наукам в вузах заканчивается годом, когда их преподают. Таким образом, студент обращен назад, а не вперед и будущего как будто не существует. Это означает, что в содержании образования должна быть такая информация, которая оправдана с точки зрения будущего и которая способствует повышению эффективности как образования, так и поведения индивида, улучшает его адаптацию к предстоящим переменам, способствует выживанию цивилизации и сохранению окружающей ее природной среды. И чем с большим ускорением идут эти перемены, тем больший временной горизонт необходим для осознания будущего и адаптации к нему [11].

В образовательной системе, ориентированной прежде всего на формирование не только специалиста-профессионала, но и личности, решающая

роль должна принадлежать государству. Эту мысль неоднократно подчеркивал председатель Международной комиссии по образованию для XXI в. Жак Делор. Его комиссия полагала, что ответственная политика в области образования не может опираться только на рынок, который, как считается, способен сам исправить свои недостатки, полностью положившись на систему саморегулирования [10]. Образование должно внутри себя создавать новые механизмы, способствующие генерации знаний и культуры, способных созидать наше общее будущее. Задача сводится не только к построению модели непрерывного, открытого в глобально-пространственном плане образования, а реализации на практике образовательной системы, ориентированной на будущее и способной помочь человечеству в решении глобальных проблем. Формирование такой системы должно учитывать эффективную пропаганду идей устойчивого развития и непрерывное всеобщее экологическое образование.

Важно и то, что 57-я сессия Генеральной Ассамблеи ООН объявила десятилетие 2005-2014 гг. Декадой образования в интересах устойчивого развития.

При этом важными инструментами перехода к устойчивому развитию становятся *наука и образование*, где особая интегрирующая роль отводится непрерывному образованию, основные принципы которого (доступность современных базовых знаний для всех, увеличение инвестиционных вложений в человеческие ресурсы, внедрение инновационных методик преподавания, создание современной системы оценивания образованности обучающихся, развитие института тьюторства, транспортная доступность обучения) обеспечивают его устойчивое развитие.

Анализ литературы позволяет выделить следующие основные условия устойчивого развития:

- право каждого человека на здоровую и плодотворную жизнь в гармонии с природой, на жизнь в экологически чистой и благоприятной для него окружающей среде;
- улучшение качества жизни людей (укрепление здоровья, повышение продолжительности жизни, получение необходимого образования, гарантия свобод, прав и т.д.) в условиях социально-экономического развития;
- обеспечение возможности удовлетворения основных жизненных потребностей как нынешнего, так и будущих поколений при сохранении окружающей природной среды;
- экономическое развитие, справедливое развитие социальной сферы и экологическая безопасность должны быть соединены в единое целое;

- улучшение качества жизни должно обеспечиваться в тех пределах хозяйственной емкости экосистем, превышение которых приводит к их разрушению;
- выживание населения и стабильное социально-экономическое развитие должно базироваться на приоритетах стабилизации и улучшения качества окружающей среды, сохранении биоразнообразия и устойчивости биосферы;
- рациональное природопользование должно учитывать возможности возобновляемых и невозобновляемых ресурсов, максимально использовать высокие технологии и ресурсы космоса для безопасной утилизации, обезвреживании и захоронении отходов;
- запрет на использование нежизнеспособных в экономическом и опасных в экологическом планах моделей производства и потребления, рационализация структуры личного потребления;
- усиление взаимосвязи экономики и экологии, обеспечивающей формирование эколого-ориентированной экономической системы развития;
- демографическая политика, направленная на общую стабилизацию численности населения и рациональное его расселение;
- опережающее принятие эффективных мер по предупреждению ухудшения состояния окружающей среды, превентивных действий по предотвращению экологических катастроф;
- искоренение бедности и нищеты, сглаживание имущественного неравенства и неравенства уровней жизни людей внутри страны и между странами;
- развитие процессов демократии и становления открытого общества, включая правовое государство, рыночное хозяйство и гражданское общество;
- устранение всех форм насилия над человеком и природой;
- сохранение всех форм «социального разнообразия», в том числе малых народов, этносов, в формах, адекватных их традиционным способам жизнедеятельности культур;
- развитие международного сотрудничества и глобального партнерства в целях сохранения, защиты и восстановления целостности экосистемы Земли;
- восстановление нарушенных экосистем; принятие государствами эффективных законов, защищающих природную среду;
- обеспечение свободного доступа к экологической информации, разработка индикаторов прогресса на пути к устойчивому развитию, создание

необходимых для этого баз данных, глобальных и национальных коммуникаций и использование других средств информатики;
- «экологизация» сознания и мировоззрения человека, радикальная переориентация системы воспитания и образования, морали с учетом новых цивилизационных ценностей [6].

Эти условия объединяют экономическую, социальную, экологическую и другие сферы человеческой деятельности, создавая основу и ноосферную направленность системно-цивилизационной парадигме, где отсутствует приоритет чисто экономических параметров, как это имеет место в модели неустойчивого развития.

Важны также и механизмы взаимодействия этих составляющих. Экономический и социальный элементы, взаимодействуя друг с другом, порождают такие новые задачи, как достижение справедливости внутри одного поколения (например, в отношении распределения доходов) и оказание целенаправленной помощи бедным слоям населения. Механизм взаимодействия экономического и экологического элементов породил новые идеи относительно стоимостной оценки и интернализации (учёта в экономической отчетности предприятий) внешних воздействий на окружающую среду. Наконец, связь социального и экологического элементов вызвала интерес к таким вопросам как внутрипоколенное и межпоколенное равенство, включая соблюдение прав будущих поколений, и участие населения в процессе принятия решений.

Появление концепции устойчивого развития подорвало фундаментальную основу традиционной экономики — неограниченный экономический рост. В одном из основных документов Конференции ООН по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро, 1992 г.) «Повестка дня на XXI век» (глава 4, часть 1), посвященном изменениям в характере производства и потребления, подчеркивается, что необходимо искать новые схемы потребления и производства, которые отвечают существенным потребностям человечества.

Прогресс экономической науки привёл к учету природного фактора. С одной стороны, большинство традиционных природных ресурсов стало дефицитным – это относится не только к невозобновляемым ресурсам, но и к возобновляемым (прежде всего ресурсам экосистем и биоразнообразию). В рамках экологической экономики сформулированы теоретические подходы к проблеме прекращения экономического роста без неприемлемых социальных последствий. Герман Дейли вводит понятие "экономика устойчивого состояния". Физические компоненты экономики устойчивого

состояния ограничены и не изменяются с течением времени. Канадский экономист Петер Виктор (Peter A. Victor) предложил интерактивную модель, позволяющую исследовать потенциал для достижения стабильной, но не растущей экономики. Модель демонстрирует, что даже в пределах общепринятых подходов к экономике существуют возможности для достижения устойчивого состояния.

В июне 2012 года в Рио-де-Жанейро прошла Конференция Организации Объединенных Наций (ООН) по устойчивому развитию (РИО+20). В качестве главной цели встречи на высшем уровне было заявлено «обеспечить мобилизацию политической воли для устойчивого развития, оценить прогресс и остающиеся пробелы в осуществлении ранее достигнутых договоренностей на высшем уровне по устойчивому развитию, и решение новых и возникающих задач». На основании того, что одним из главных инструментов формирования устойчивого развития общества признано экологическое образование, процесс "Рио+20" открыл возможность для поощрения нового устойчивого мышления, которое имеет важнейшее значение для перехода к зеленой экономике.

В России в апреле 2012 года Дмитрий Медведев утвердил «Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года», в документе перечислены конкретные задачи, связанные с развитием экологического образования и просвещения:

- обеспечение направленности процесса воспитания и обучения в образовательных учреждениях на формирование экологически ответственного поведения, в том числе посредством включения в федеральные государственные образовательные стандарты соответствующих требований к формированию основ экологической грамотности у обучающихся;
- развитие системы подготовки и повышения квалификации в области охраны окружающей среды и обеспечения экологической безопасности руководителей организаций и специалистов, ответственных за принятие решений при осуществлении экономической и иной деятельности, которая оказывает или может оказать негативное воздействие на окружающую среду;
- включение вопросов формирования экологической культуры, экологического образования и воспитания в государственные, федеральные и региональные программы.

При этом наблюдается достаточно низкая осведомленность основной массы населения о состоянии окружающей природной среды, низкая экологическая культура, а это означает, что в современных условиях базовые

социальные институты не способны в полной мере сформировать уровень экологической грамотности, необходимый для перехода к устойчивому развитию. Непосредственные экономические интересы продолжают до сих пор оставаться приоритетными по сравнению с экологическими потребностями.

Взаимодействие социальных и экологических факторов привело к рассмотрению ещё одного фактора производства — социального капитала, который зависит от решения проблем управления на разных уровнях: государственном, международном и цивилизационном.

Существующие в разных странах модели развития системы непрерывного образования имеют следующие характеристики: вовлеченность в процесс развития системы непрерывного образования национальных университетов, которые становятся основными образовательными центрами (Германия, Франция, Норвегия, Испания, Греция); развитие системы непрерывного образования через создание сети образовательных центров, которые активно поддерживаются государственными структурами (Япония, Дания, Финляндия, Швеция, Португали); наличие учреждений, специализирующихся на непрерывном образовании, при самоустранении государственных структур и при их поддержке коммерческим сектором (Великобритания, а также страны с англосаксонским типом общественно-социальных отношений). Пример Великобритании и Австралии показывает, что полноценное развитие в обществе системы непрерывного образования возможно лишь при активнейшем участии в данном процессе государства.

Среди основных направлений развития системы непрерывного образования на международном уровне наиболее значимыми являются следующие:

– увеличение количества образовательных учреждений, осуществляющих свою деятельность в контексте непрерывного профессионального образования и обеспечение их близости к потенциальным обучающимся;

– повышение уровня финансирования и внедрение современных технологий обучения;

– смещение приоритетов при распределении инвестиционных потоков в сторону человеческих и образовательных ресурсов;

– повышение статуса индивидуальной личности в европейском обществе через систему возможностей ее непрерывного образования;

– увеличение выделяемых на образование государственных ассигнований и частных капиталовложений (введение субсидий для организаций

и предприятий, предоставляющих своим сотрудникам возможности для получения образования; сотрудничество с коммерческими структурами и общественными фондами по кредитованию или финансированию образовательных программ и т.д.);

– обеспечение каждому гражданину Европы полного доступа к информации об образовательных возможностях в рамках Европейского пространства, а также к консультационным мероприятиям данной направленности.

На развитие системы непрерывного образования на национальном и региональном уровнях сегодня влияют такие факторы, как необходимость обучения в течение всей жизни, высокая мотивационная и профессиональная активность, адаптивность к постоянно меняющимся условиям жизни и труда и др. Базой построения современной системы непрерывного образования являются такие научные подходы (проектно-технологический (А.М. Новиков), деятельностный, личностный, системный, компетентностный), которые позволяют развить известные принципы формирования системы непрерывного образования и обосновать новые: сетевое и кластерное взаимодействие, проектное содержание и взаимодействие, тьюторское сопровождение и др.

Анализ исторического и современного опыта образовательной деятельности в области устойчивого развития позволяет выделить три модели: практическую, практикоориентированную и университетскую модель профессиональной подготовки. Практическая модель направлена на подготовку учащихся к деятельности, связанной с устойчивым управлением непосредственно в ходе повседневной жизни. К ней можно отнести систему воспитания в Крестовоздвиженском трудовом братстве в имении помещика Н. Н. Неплюева (ныне пос. Ямполь Сумской обл., Украина). Основанное на ценностях православной веры в сочетании с признанием достоинства личности, социальной свободы и самоорганизации, братство (530 членов) смогло устойчиво существовать в течение 40 лет (1889–1929 гг.), из них 12 лет в условиях радикальной смены государственного строя, имея высочайшую агрокультуру, используя новейшую технику (трактора, телефонную сеть, электростанцию), располагая яслями, гостиницей, столовой, клубом [12]. Практикоориентированная модель направлена на повышение качества жизни ныне живущих и будущих поколений людей на основе комплексного решения социальных, экономических, экологических проблем и сбалансированного планирования с учетом интересов и на основе партнерства государства, общественности и предпринимателей. В основе обучения по данной модели – сочетание теоретической подготовки с практической де-

ятельностью по разработке и реализации программ устойчивого развития местного сообщества. На основе практико ориентированной модели разработан первый отечественный учебно-методический комплект «Устойчивое развитие» для X–XI кл. общеобразовательной школы, который апробирован в 20 школах России и Беларуси. Аналогичный проект реализован в Бурятии [17]. Университетская модель профессиональной подготовки информирует обучающихся о концепции устойчивого развития, его принципах и механизмах и роли общественности в их реализации. Данный подход предусматривает практическое участие студентов в разработке и реализации программ устойчивого развития по завершении курса теоретического обучения [8].

При отборе содержания обучения для устойчивого развития требуется существенная переориентация всех учебных программ в системе непрерывного образования на основе целостности и междисциплинарности для каждого из трех основных аспектов окружающей среды – социального, экологического и экономического.

Экологическое образование для устойчивого развития необходимо развивать с учетом международных, национальных и региональных экологических и природоресурсных особенностей в условиях модернизации страны, а также для обеспечения экологической безопасности как важной составляющей национальной безопасности Российской Федерации.

Сегодня не вызывает сомнений, что переход к устойчивому развитию общества во многом зависит от уровня образованности его граждан; знания ими правовых и этических норм, регулирующих отношения человека к природе и обществу; умения учитывать эти знания в повседневной и профессиональной деятельности; их способности понимать сущность происходящих социально-экономических преобразований; их приверженности идеалам, принципам и этике устойчивого развития.

Литература

1. *Бобылев С. Н., Гирусов Э. В., Перелет Р.* А. Экономика устойчивого развития: Учебное пособие. Ступени, Москва: изд-во «Ступени», 2004.

2. *Большаков Б.Е.* Теория и методология проектирования устойчивого развития социоприродных систем: учебно-метод. пособие//Электронная библиотека системы Федеральных образовательных порталов «Российское образование» [Электронный ресурс], режим доступа: http: window.edu.ru/window/library, свободный.

3. *Вернадский В.И.* Научная мысль как планетное явление. http://vernadsky.lib.ru.

4. *Гвишиани Д.* М. Мосты в будущее. Институт системного анализа, УРСС. Москва, 2004.

5. Доклад «Национальная оценка прогресса в области устойчивого развития», http://rio10.cis.lead.org (9)

6. *Жадан И.Э.* Концепция экономики благосостояния: планетарная модель и особенности ее реализации в России: Автореф. … д-ра эконом. наук. Саратов, 2010. (5)

7. *Ефременко Д. В.* Эколого-политические дискурсы. Возникновение и эволюция. М.: ИНИОН РАН, 2006.

8. *Калинин В. Б.* Практико-ориентированная модель образования для устойчивого развития // Образование для устойчивого развития: Материалы Всероссийского совещания. Смоленск, 2003. (10)

9. *Кузнецов О. Л.* О теории и практике подготовки специалистов-управленцев для решения проблем устойчивого развития// Россия на пути к устойчивому развитию. М., 2003. (11)

10. *Ломакина Т.Ю.* Профессиональное образование для устойчивого развития России: Монография. М.: UNEVOC/UNESCO, 1999.

11. *Ломакина Т.Ю., Пешков С.И., Новиков А.М.* Развитие образования для устойчивого будущего России / Promoting education for sustainable Future of Russia. М.: UNEVOC/UNESCO, 1999.

12. *Мельник Л. Г.* Воспроизводство социальной памяти как решающий фактор развития экономических систем: эксперимент Н. Н. Неплюева, опередивший время // Механизм регулирования экономики. Сумы. – 2003. – N 4. (12)

13. Методы обоснования программ устойчивого развития сельских территорий: Монография / Под ред. В.И. Фролова. СПб., гос. архит.-строит. ун-т. СПб., 2011.

14. *Миркин Б. М., Наумова Л.* Г. Устойчивое развитие: Учебное пособие. Уфа: РИЦ Баш ГУ, 2009.

15. «Наше общее будущее»: Доклад Международной комиссии по окружающей среде и развитию (МКОСР)": Пер. с англ./Под ред. и с послесл. С. А. Евтеева и Р. А. Перелета. М.::Прогресс, 1989.

16. Национальная стратегия образования для устойчивого развития в Российской Федерации, (Электронный ресурс) (6) http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/Implementation/NAP/RussianFederationNS.r.pdf

17. О некоторых вопросах поддержания качества воды и её самоочищения // Водные ресурсы. – 2005. – Т. 32 – . № 3. – С. 337—347. (14)

18. Основы устойчивого развития: Учебн. пособие / Под общ. ред. проф. Л. Г. Мельника. Сумы: ИТД «Университетская книга», 2005.

19. Основные положения стратегии устойчивого развития России / Под ред. А.М. Шелехова. М., 2002.

20. *Перелет Р. А.* Экологическая дипломатия // Международная жизнь. – 1988. – №10. http://www.xserver.ru/user/ekobp/.

21. Федеральный закон №7-ФЗ от 10 янв. 2002 г. «Об охране окружающей среды» (Электронный ресурс) http://www.referent.ru/1/78524. (4)

22. *Франк С.* Л. Сочинения. М., 1990. – С. 81

23. Экологическая доктрина России // Использование и охрана природных ресурсов, 2001, № 6. С. 101-108. (5)

24. http://ru.wikipedia.org/wiki/Римский_клуб">

С.А. Дудко

Ключевые слова:
междисциплинарные связи педагогики; нейронауки и образование; нейропедагогика; геронтопедагогика; тренировка ума.

РАЗВИТИЕ НЕЙРОПЕДАГОГИКИ В СОВРЕМЕННОЙ ФРАНЦИИ

В статье даётся краткий обзор развития связей педагогики с другими науками на протяжении XX века. В настоящее время наиболее интенсивно развиваются взаимосвязи педагогики и нейронаук. Происходит становление нейропедагогики, главная задача которой определить, каким образом можно повысить эффективность обучения, используя новейшие знания о человеческом мозге.

В начале XX века французский мыслитель Эмиль Дюркгейм (Durkheim Emile, 1858–1917), один из создателей социологии как самостоятельной науки, первым заговорил о том, что необходимо опираться на педагогику как на самосозидающую науку, черпающую теоретические знания в социологии и психологии. Именно Дюркгейму принадлежит заслуга в разработке проблемы «эпистемилогического статуса» педагогики. К сожалению, он фактически сводил теорию педагогики к простому наложению законов социологии и психологии. Развивая идеи Э. Дюркгейма, французские ученые Г. Миаларе и М. Дебес заявили, что педагогике необходимы также знания по истории педагогического знания: только объединив социологию, психологию и историю педагогики, можно создать надёжную научную и практическую основу для педагогов и воспитателей. Во второй половине XX столетия происходит настоящий прорыв в

педагогике. Она развивается семимильными шагами: междисциплинарные связи педагогики расширяются. Педагоги обращаются к биологии, медицине, генетической психологии, психоанализу, математике, экономике, эргономике, когнитивным наукам (когнитивной психологии, нейрофизиологии, теории искусственного интеллекта и др.). Данные других наук перерабатываются так, чтобы полнее и глубже познать педагогический процесс и разработать способы его эффективной организации. На данный момент во Франции создано множество научно-исследовательских центров, занимающихся междисциплинарными многоуровневыми проектами. Совместная работа специалистов разных областей способствует повышению результативности и научности полученных данных.

В начале XXI века междисциплинарные связи педагогики наиболее ярко выражаются в отношении нейронаук, изучающих механизмы конструирования знаний в голове человека, что напрямую касается исследований в области когнитивного развития детей. В последнее десятилетие активно развивается нейропедагогика, главная задача которой определить, каким образом можно улучшить образование и повысить эффективность обучения, используя новейшие знания о человеческом мозге. Проблемы обучения решаются при помощи междисциплинарных исследований в области нейробиологии, нейропсихологии, нейрофизиологии, теорий информации, а также генетики и др. Нейропедагогика основывается на сенсорной педагогике, т.е. изучает, каким путем можно воздействовать на органы чувств ученика (зрение, обоняние, слух, осязание), а также на его эмоциональное состояние, чтобы повысить обучаемость и научиться регулировать поведение в процессе обучения. Главная цель – оптимально и эффективно решать педагогические задачи, используя знания об индивидуальных особенностях мозговой организации высших психических функций человека. Как считают современные ученые, обучение без учета нейропсихологических принципов является «слепым». Созданный в начале XXI века Центр исследований и инноваций в обучении Организации экономического сотрудничества и развития (OECD) объединил нейробиологов, нейрофизиологов, педагогов, психологов, медицинских работников, социологов и других специалистов более 30 стран. Основная цель Центра – сделать нейронауку доступной для специалистов образования.

Вопрос о соотношении нейронаук и образования находится в центре дискуссий французских исследователей все последние годы. Потрясение от знаний об изображении головного мозга, 3D – исследований и всевозможных подходов, которые заявлены как базирующиеся на знаниях о моз-

ге человека («brain-based»), вызывают споры вокруг возможности применения результатов новейших открытий нейронаук в школьной аудитории. Появляются ранее неизвестные слова и выражения, чтобы выразить суть этой «новой науки», которая направлена на повышение знаний о мозге и когнитивных процессах, которые к нему «привязаны»: говорят о нейронауке об уме, мозге, образовании или нейрообразовании (neuro-éducation).

Но надо признать, что на данном этапе ученые не могут однозначно определить, каковы реальные «вклады» нейронаук в образование, можно ли ждать от нейронаук точного определения эффективных методов обучения, как и при каких условиях можно проверить теорию в аудитории детей и каковы ограничения методов нейровизуализации в контексте класса. А также нет ответа на вопрос, достаточно ли на данный момент анатомических знаний о мозге, чтобы объяснить психические процессы, связанные с процессом обучения. И это неполный перечень вопросов, на которые пытаются ответить ученые, занимающиеся проблемами нейрообразования во Франции [3].

Данные компьютерной, магнитно-резонансной и позитронно-эмиссионной томографии показали, что мозг меняет свою структуру в зависимости от типа деятельности, меняя нейронные цепи таким образом, чтобы наиболее эффективно выполнить текущую задачу. Ученые стали называть это свойство мозга нейропластичностью. «Нейро» от «нейрон», нервная клетка, из нервных клеток состоит мозг и вся нервная система. Пластичность – от изменяемости, подверженности изменениям. Последние исследования показали, что дети далеко не всегда страдают от тех проблем с мыслительной деятельностью, с которыми они родились. Мозг часто может распознать свое повреждение, а функции поврежденных участков берут на себя другие клетки. Если клетки мозга отмирают – они могут быть заменены. Таким образом, структура мозга меняется на протяжении всей жизни человека. Например, дети с дислексией не умеют соотносить звуки и буквы и поэтому испытывают серьёзные трудности при обучении чтению обычным способом. Однако, благодаря специальным упражнениям, многие из них добиваются успеха при выполнении заданий, требующих применения тех способностей, которые у них изначально не имелись. Человек, имеющий дислексию, не может научиться читать так, как это принято в школах. Но он может научиться читать по-другому: глядя в текст и слушая чтение этого текста вслух другими людьми: родителями или преподавателями. Мозг такого человека учится обрабатывать написанную информацию абсолютно иным образом, нежели у тех людей, чей мозг может самостоятельно расшифровывать буквы и звуки. Обычно в таком случае поставленная цель

заключается не в том, чтобы добиться успеха в чтении букв или отдельных слов, а в достижении общего понимания написанного текста. Следует отметить, что необходимы взаимные усилия самого человека и окружающих его людей. Исследования в области пластичности мозга показывают, что главное условие успеха заключается в поведении ученика – в его желании и стремлении обучаться [3].

Но нейропластичность мозга несет не только пользу. Она делает мозг также и более подверженным внешним воздействиям. Нейропластичность может быть причиной появления как более гибкого, так и ригидного, непластичного поведения: наши самые «упорные» привычки также являются продуктом пластичности мозга. Ученые объясняют такое явление следующим образом. Естественная потребность мозга к созданию «шаблона» для более легкой обработки ежедневной информации в итоге может привести мозг к «лени». Однажды произошедшее в мозговых структурах пластическое изменение закрепляется и делает невозможным другие изменения. По мере старения эта проблема становится все серьезнее, т.к. становится сложнее развить выполнение новых действий, которые дадут мозгу «встряску» и вытащат его из состояния автоматизированной жизни. Именно понимание как положительных, так и отрицательных эффектов нейропластичности помогает приблизиться к осознанию пределов человеческих способностей.

В этом аспекте скрыто понимание того, как данные нейронаук оказывают влияние на развитие андрогогики и геронтогогики. Во Франции конца XX – начала XXI века значительно возросла доля исследований, связанных с особенностями обучения взрослых с целью повышения качества их жизни и оптимизации приобретения новых знаний. Появились новые подходы к обучению самого старшего поколения – людей старше 65 лет. Наука геронтопедагогика стремится обеспечить пожилым людям долгую и эффективную интеллектуальную жизнь: чтобы можно было жить с пользой для себя и для общества. Только в этом случае можно говорить об адекватном понимании сути и смысла обучения человека в рамках андрогогики и геронтогогики [2].

Самая сложная проблема заключается обычно в отсутствии надежды при нейродегенеративных заболеваниях, например, таких как, болезнь Альцгеймера. Но если человеческий мозг может обрести способность учиться и продолжать развиваться для того, чтобы выжить, практически в любом возрасте, то истинным ключом для оптимального функционирования всех областей мозга является выполнение наибольшего количества новых и различных когнитивных упражнений, что требует наличие ориентированной на тренировку мозга программы. Познание складывается из

разных атрибутов, действующих вместе. Это – память, внимание, восприятие, координация рук и глаз (насколько хорошо мы переводим зрительную информацию в движения тела). Так как все люди уникальные, единственные индивидуумы, то тип упражнений для одного должен отличаться от упражнений для других. Идеальная программа тренировки ума та, которая отмечает сильные и слабые стороны личности и создаёт комплекс упражнений, которые необходимы для сохранения мозга активным и здоровым. Выполнение упражнений для мозга играет очень важно. Новейшие исследования нейронаук могут помочь государству, ученым, педагогам, психологам, врачам создать условия, способствующие постоянному развитию, адаптации и эффективному функционированию мозга во всех возрастных категориях и у людей с разным здоровьем и особенностями в развитии.

В своей книге «Нейроны чтения» (2007) Станислас Деан (Stanislas Dehaene), профессор когнитивной психологии в Коллеж де Франс, излагает новейшие научные открытия нейропсихологии в области обучения чтению и показывает недостатки принятого во французских школах глобального (или смешанного) метода обучения чтению. Он демонстрирует, как некоторые ошибки так называемой «направленной на ребенка» педагогики, прочно «обосновались» в школе. Деан доказывает, что только систематическое и последовательное обучение чтению от более мелких единиц (букв, фонем) к более крупным (слова, фразы) обеспечивает приобретение удовлетворительных навыков чтения у детей, т.к. стимулирует соответствующие функции мозга, которые при таком обучении лучше адаптируются. Станислас Деан представил данную проблему в Министерстве национального образования Франции. На вопрос «почему же тогда практика глобального обучения чтению до сих пор не прекращена в школах» он ответил: «Только по инерции или по привычке преподавателей и ответственных лиц». В заключение С. Деан заявил, что «школьная система, слишком долго зависевшая от мнения и интуиции конкретных лиц, принимающих решения, больше не может терпеть реформу за реформой, которые не учитывают данные когнитивных нейронаук» [1:292]. Именно данные слова Станисласа Деана резюмируют весь смысл развития междисциплинарных связей нейронауки и педагогики на современном этапе.

Литература

1. Dehaene Stanislas. Les Neurones de la lecture. Paris: Éditions Odile Jacob, 2007, 478 p.

2. Gucher, Catherine. Gérontologie sociale: héritages et réflexions contemporaines. L'Harmattan, 2012, 306 p.

3. Reverdy Catherine. Neurosciences et éducation: peut-on les marier? Источник в интернете – URL: http://eduveille.hypotheses.org/5701

Т.Ю. Цибизова

Ключевые слова: *исследовательская деятельность, непрерывное образование, образовательный процесс, постиндустриальное общество, высококвалифицированные кадры.*

НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрены основные научные подходы применительно к организации исследовательской деятельности обучающихся: системный, деятельностный, компетентностный, индивидуально-личностный. На современном этапе постиндустриального общества возрастает роль исследовательской деятельности обучающихся в системе непрерывного образования как важнейшего фактора подготовки высококвалифицированных кадров.
Представлено подробное описание научных подходов к организации исследовательской деятельности как целенаправленной систематической работы на всех ступенях образования.
Сделан вывод о том, что именно умения исследовательской деятельности, владение способами, методами и технологиями ее осуществления обеспечивают подготовку специалистов нового поколения, способных и готовых к созданию и внедрению инноваций, направленных на развитие наукоемкого высокотехнологичного производства.

Современное общество существует в условиях доминирования научно-технических до-

стижений и нуждается в особого рода высококвалифицированных специалистах, обладающих способностью создавать новое в различных областях профессиональной деятельности. Для современного специалиста крайне важно иметь возможность в молодом возрасте получить навыки работы с современным знанием и навыки продуцирования практических результатов, основанных на этом знании.

В целях сохранения и приумножения научного и производственного потенциала страны необходимо обеспечить развитие творчески активной, склонной к исследовательской деятельности и научно-техническому творчеству, профессионально ориентированной грамотной и целеустремленной личности.

Одним из путей формирования такого специалиста может стать организация на базе высшего учебного заведения профессионально ориентирующей образовательной среды, где занятие учащимися практико-ориентированной исследовательской деятельностью должно стать неотъемлемой частью образовательного процесса. Отсюда возрастает роль исследовательской деятельности обучающихся в системе непрерывного образования как важнейшего фактора подготовки высококвалифицированных кадров. Ведь именно умения проведения исследовательской деятельности, владение способами, методами и технологиями ее осуществления обеспечивают подготовку специалистов нового поколения, способных и готовых к созданию и внедрению инноваций, направленных на опережающее развитие наукоемкого высокотехнологичного производства.

Основной задачей высших учебных заведений становится создание комплексной профессионально ориентирующей системы организации исследовательской деятельности на базе высшего учебного заведения, деятельности, направленной на интеграцию науки, образования и производства, на проникновение вузовской науки в процесс обучения в средней школе, вливание научных исследований высшей школы в реальное производство, исследований, способствующих развитию современной промышленности и высоких технологий [3].

Для решения поставленной задачи проводилось исследование системы организации исследовательской деятельности обучающихся в системе непрерывного образования, ее принципов, подходов, видов и способов.

Процесс исследовательской деятельности и научно-технического творчества учащихся определяется не только образовательной (обучающей), профессионально ориентированной, научно-исследовательской составляющими, но и необходимостью развития человека как личности. Этот про-

цесс включает целостное развитие личности учащегося, склонного к научно-технической, исследовательской и творческой деятельности. Учащийся рассматривается в качестве субъекта развития профессионального и социального самоопределения; характеризуется стремлением к творческой деятельности, самовыражением и самоутверждением в профессиональной деятельности; устойчивой доминирующей системой мотивов, убеждений, интересов, отношением к усваиваемым знаниям и умениям, социальным нормам и ценностям; уровнем нравственной и эстетической культуры; развитием самосознания.

Из всего многообразия научных подходов наиболее значимыми для организации исследовательской деятельности в системе непрерывного образования являются следующие:

системный – организация непрерывной исследовательской деятельности рассматривается нами как целостный комплекс взаимосвязанных элементов;

деятельностный – предполагает формирование широкого спектра видов и форм исследовательской деятельности;

компетентностный – служит формированию в процессе исследовательской деятельности необходимых компетенций, ориентированных на профессиональное поле деятельности;

индивидуально-личностный – относится к развитию личностных качеств обучающихся, выявлению возможностей, стимулирующих самостановление, самоутверждение, самореализацию.

Применительно к исследовательской деятельности *системный подход* включает следующие аспекты:

- системно-элементный, состоящий в выявлении элементов (этапов, ступеней) исследовательской деятельности для разных возрастных категорий и на разных образовательных уровнях обучающихся, составляющих в совокупности целостную систему;
- системно-комплексный, определяющий объединяющие компоненты, составляющие данную систему, общие принципы и характеристики исследовательской деятельности, присущие всем формам ее реализации, независимо от возраста и образования обучающегося;
- системно-функциональный, предполагающий выявление функций исследовательской деятельности, для выполнения которых созданы и существуют соответствующие способы, методы и формы организации исследовательской деятельности;
- системно-структурный, заключающийся в выяснении внутренних свя-

зей и зависимостей между элементами данной системы и позволяющий получить представление о внутренней организации (строении) исследуемой системы, обеспечивающий разработку модели организации исследовательской деятельности в системе непрерывного образования;

- системно-целевой, обосновывающий необходимость и достаточность определения и выполнения целей и задач, стоящих перед исследовательской деятельность в образовательном процессе системы непрерывного образования;
- системно-ресурсный, заключающийся в выявлении необходимых ресурсов (способов, методов, образовательных программ исследовательской деятельности), требуемых для реализации исследовательской деятельности в системе непрерывного образования;
- системно-интеграционный, представляющий собой исследовательскую деятельность как интеграцию науки, образования и производства, обеспечивающих ее целостность, вариативность и преемственность;
- системно-коммуникационный, означающий влияние исследовательской деятельности на формирование индивидуальных качеств, компетентности, профессиональной направленности, уровня образования и воспитания личности; роль исследовательской деятельности в процессе подготовки высококвалифицированных кадров для промышленности и экономики страны;
- системно-исторический, позволяющий выяснить условия становления исследовательской деятельности в образовательном процессе, пройденные ею этапы, современное состояние, а также возможные перспективы развития.

Овладение проектной и исследовательской деятельностью обучающимися в образовательном процессе системы непрерывного образования должно быть выстроено в виде целенаправленной систематической работы на всех ступенях образования.

Деятельностный подход к воспитанию и обучению – методологический принцип организации учебно-воспитательного процесса, состоящий в формировании разнообразной деятельности обучающихся как основного средства их психического и социального развития. Приоритет деятельности обязывает педагогов создавать практико-ориентированные системы обучения [2], связанные **с** активизацией учебного процесса путем внедрения методов активного обучения. Данные методы выступают основой воздействия не только на восприятие, память и внимание, а прежде всего – на творческое, продуктивное мышление обучающихся. Основой деятельност-

ного подхода является организация широкого спектра видов и форм исследовательской деятельности (познавательно-исследовательской, учебно-исследовательской, опытно-экспериментальной, научно-образовательной, проектно-технологической и др.), заключающейся в изучении методов и способов исследовательской деятельности, возможности приложения знаний к практике.

В этом случае образовательный процесс сталкивается с ситуацией, в которой нет готовых эталонов знания; здесь передача знаний, умений и навыков происходит от учителя к ученику в тесном личностном контакте, что обусловливает изменение роли учителя, специалиста, педагога, наставника. С точки зрения деятельностного подхода, исследовательская деятельность – это как высшая форма развития личности, когда индивид из «субъекта-носителя» информации и знаний превращается в «субъекта деятельности», целенаправленно реализующего свои знания в форме тех или иных исследовательских действий [4]. Успешное осуществление исследовательской деятельности требует наличия у субъекта специфических личностных качеств – исследовательских способностей, познавательной потребности.

Характеризуя познавательную потребность, В.Г. Леонтьев [5] выделяет ее основные критерии: интенсивное стремление субъекта к знанию и к познавательной деятельности, на основании чего избирается его направленность; активный поиск, ожидание информации; формулирование вопросов, задач и проблемных ситуаций; выполнение целенаправленной научной деятельности.

Компетентностный подход – модель образовательного процесса, в которой в качестве цели обучения выступает совокупность специальных или ключевых профессиональных компетенций обучающегося. Компетентностный подход на сегодняшний день приобретает огромную популярность как в системах формального образования – от школьного до последипломного и повышения квалификации – так и в неформальном образовании, т.к. развитие современного постиндустриального общества требует подготовки нового специалиста, способного проявлять активную общественную и профессиональную позицию, умение адаптироваться к различным жизненным и производственным ситуациям; обеспечивать процесс внедрения и транслирования инноваций, направленных на опережающее развитие научных и производственных отраслей; овладевать технологией приобретения разносторонних знаний, обеспечивающих успешную адаптацию в новых условиях общественного развития.

Именно в этом аспекте актуальной становится организация исследо-

вательской деятельности обучающихся как особого вида познавательной, образовательной, научно-практической деятельности в системе непрерывного образования. Навыки исследовательской деятельности, обучение ее способам, методам и технологиям способствуют подготовке высококвалифицированных кадров, научных исследователей, ученых, преподавателей, специалистов, умеющих принимать сложные решения, неординарно мыслить, создавать наукоемкую продукцию, открывать закономерности и законы, развивать науку, технику и технологии.

Привлекательность **компетентностного подхода** заключается в том, что он имеет практическую, исследовательскую, профессионально ориентированную направленность. В его рамках конечная цель всякого обучения состоит в том, чтобы человек освоил такие формы поведения и приобрел такой набор знаний, умений и личностных характеристик, который позволит ему успешно осуществлять ту деятельность, которой он планирует заниматься, то есть овладел набором необходимых для этого компетенций.

Компетенция – способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области (Федеральные государственные стандарты 3-го поколения).

Компетентность – основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной деятельности человека. Следовательно, стать компетентным человек может только после приобретения в соответствующей области компетенции информации, знаний и практического опыта.

Использование компетентностного подхода при организации исследовательской деятельности в образовательном процессе позволит:

- проектировать вариативные структуры образовательных программ;
- перенести акцент в обучении с предметно-дисциплинарной и содержательной стороны (при одновременном сохранении ее достоинств) на исследовательскую и практическую деятельность;
- ориентировать подготовку выпускников на эффективную профессиональную деятельность в будущем;
- привлекать к формированию образовательных стандартов и учебных планов работодателей;
- вводить в учебный процесс все более широкий спектр практической и исследовательской деятельности: профориентационные занятия, производственные практики, лабораторные работы, курсовые проекты и т.д.
- увеличить степень свободы обучающихся в выборе ими различных индивидуализированных образовательных траекторий;

- обеспечить сравнимость уровней квалификаций в национальном и международном аспектах.

Иными словами, обучающийся должен не только получить некий массив знаний и отработать совокупность умений – по завершении обучения он должен уметь и хотеть делать то, ради чего все обучение и затевалось.

Таким образом, в рамках компетентностного подхода образование и обучение становится комплексным, многофакторным, многопрофильным. Учащимся не только передаются знания и навыки, необходимые для дальнейшей профессиональной деятельности, но также формируются индивидуальные характеристики, развиваются определенные личностные качества, нарабатываются конкретные алгоритмы эффективной деятельности.

Индивидуально-личностный подход – последовательное отношение педагога к воспитаннику как к личности, как к самосознательному ответственному субъекту собственного развития и как к субъекту воспитательного взаимодействия; индивидуальный подход педагога к каждому воспитаннику, помогающий ему в осознании себя личностью, в выявлении возможностей, стимулирующих самостановление, самоутверждение, самореализацию [2].

Сегодня важно не только сформировать у обучающихся знания, умения, навыки, но и развивать мышление, творческие и исследовательские способности. Именно эти качества развивает исследовательская деятельность.

По оценкам преподавателей, учащиеся, которые занимаются исследовательской деятельностью, более глубоко разбираются в предметной области, легко ориентируются в смежных дисциплинах, свободно используют понятийный аппарат, имеют навыки в написании, оформлении и защите исследовательской работы.

В ходе исследовательской деятельности учащиеся:

- учатся умению самостоятельно добывать знания;
- испытывают потребность в непрерывном самообразовании;
- развивают навыки самоорганизации;
- формируют адекватную самооценку;
- приобретают навыки речевой культуры: написания и защиты работы, ведения беседы, дискуссии, интервьюирования и других форм коммуникативного взаимодействия;
- приобретают системность в усвоении учебного материала, широко охватывая внутрипредметные и междисциплинарные связи;
- осваивают умения создания специальных материалов для представления результатов исследования: компьютерных презентаций, слайд-шоу, виде-

офильмов и др.;
- приобретают мотивацию в освоении и дальнейшем осуществлении профессиональной деятельности.

Для обучающихся в старшей школе на первый план выходит формирование самостоятельного практического владения технологией исследовательской деятельности. Темы и проблемы проектных и исследовательских работ подбираются в соответствии с личностными предпочтениями каждого обучающегося и должны находиться в области их самоопределения. Лучше всего, чтобы организация исследовательской деятельности проводилась совместно (на базе или с привлечением) профильных научных учреждений, высших учебных заведений. Здесь возможно широкое использования разнообразных форм проектной и исследовательской деятельности, включенных в систему довузовской подготовки на этапе уровневого перехода «школа – вуз».

Для самостоятельной творческой проектной и исследовательской деятельности обучающимся необходимо владеть [1]:
- знаниями, умениями и навыками в содержательной области проекта или исследования;
- специфическими знаниями и умениями в проведении, написании и оформлении научно-исследовательской работы (НИР);
- навыками самостоятельной работы.
- Каждый проект или исследование должны быть обеспечены:
- материально-техническим оснащением (лабораторной и технической базой);
- учебно-методическими материалами (учебники, методические указания и т.п.);
- кадровыми ресурсами (преподаватели, учителя, дополнительно привлекаемые специалисты);
- информационными ресурсами (библиотека, Интернет и т.д.);
- информационно-технологическим оснащением (компьютеры, видеопроекторы, мультимедиа и др.).

Недостаточное обеспечение исследовательской деятельности может свести на нет все ожидаемые положительные результаты. Важно учитывать, что задачи исследования должны соответствовать возрасту и уровню образования обучающихся.

В рамках высшего образования занятие исследовательской деятельностью становится обязательным условием освоения учебной программы (курсовые работы, курсовые проекты, курсовая научно-исследовательская

работа (КНИРС), квалификационные работы бакалавров и магистров, дипломное проектирование). На этой ступени усиливается индивидуальность и самостоятельность ведения исследовательской деятельности, увеличивается и возможность использования ее результатов.

Оценками успешности обучающегося при выполнении исследовательской работы являются: общественное признание состоятельности (успешности, результативности); степень сформированности умений и навыков проектной и исследовательской деятельности; степень включенности в групповую работу и четкость выполнения отведенной роли.

Саму исследовательскую работу можно оценивать по следующим критериям (характеристикам):

- практическое использование предметных знаний в выбранной области исследования;
- использование новых, дополнительных знаний в области исследования, в смежных областях, междисциплинарных и межпредметных связях;
- количество новой информации, использованной для выполнения проекта, степень ее осмысления;
- уровень сложности и степень владения использованными методиками и технологиями;
- степень самостоятельности в выполнении различных этапов исследовательской работы;
- творческий подход, оригинальность идеи, способа решения проблемы;
- уровень организации и проведения защиты исследовательской работы: презентации, устного сообщения, письменного отчета, наглядной и визуальной информации;
- в подготовке объектов наглядности презентации;
- социальное и прикладное значение полученных результатов.

На дальнейших ступенях образования (послевузовском образовании, системе повышения квалификации) исследовательская деятельность приобретает свою высшую форму – научно-исследовательскую деятельность.

В условиях постиндустриального общества необходимо начинать обучение ведению исследовательской деятельности как можно в более раннем возрасте при условии, чтобы требования, которые она предъявляет к личности, совпадали с возможностями, образовательными потребностями и качествами самой личности.

Таким образом, организация исследовательской деятельности в системе непрерывного образования должна быть постоянной, планомерной, направленной на поэтапное обучение методам НИР, соответствующей тре-

бованиям к ее выполнению и правильности изложения и защиты, формирующей у обучающихся умение, желание, необходимость и стремление к занятиям наукой, проектированием, исследованиями, творчеством.

Перечисленные выше подходы к организации исследовательской деятельности обучающихся в системе непрерывного образования позволят создать в вузе профессионально ориентирующую образовательную среду, представленную «развертыванием» логической структуры видов, образовательных программ, механизмов и способов реализации образовательной, исследовательской, проектной и творческой деятельности обучающихся в образовательном процессе системы «школа – вуз – наука – производство».

Создание такой среды продиктовано обществом, его задачами, потребностями: вооружение учащихся определенными знаниями, формирование умений и навыков, раскрытие творческих возможностей и потребностей, воспитание эстетического сознания, нравственности и т.д. В результате это определит уровень развития образовательных, творческих, интеллектуальных и личностных качеств индивидуума, обеспечит преемственность общего среднего и высшего образования; будет способствовать фундаментальности, целостности образования, решению задачи профессионально ориентированной подготовки будущего специалиста в соответствии с профилем вуза и избранной специальностью.

В этой связи именно подходы к организации исследовательской деятельности в системе непрерывного профессионального образования помогут воспитать будущих молодых ученых и специалистов, способных создать высокие технологии, новую технику, фундаментальные научные разработки и пополнить ряды преподавательского состава и высококвалифицированных кадров в областях экономики, науки, образования и промышленности России.

Литература

1. *Александров А.А., Неусыпин К.А., Падалкин Б.В., Попович Л.Г., Пролетарский А.В.* Вопросы теории и реализации непрерывного образования. М.: Изд. МГОУ, 2012. – 272 с.

2. *Безрукова В.С.* Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога), 2000.

3. *Брекалов В.Г., Терехова Н.Ю., Кленин А.И.* Информационная модель выбора стратегии развития образовательного процесса // European Social Science Journal. 2013. – № 9-3 (36). – С. 61–68.

4. *Гурвич Е.М.* Исследовательская деятельность детей как механизм формирования представлений о поливерсионности мира создания навыков поливерсионного исследования ситуаций // Развитие исследовательской деятельности учащихся: Методический сборник. М.: Народное образование, 2001. – С. 68-80.

5. *Леонтьев В.Г.* Психологические механизмы мотивации. Новосибирск: Изд-во пединститута, 1992. – 215 с.

ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЩЕСТВО И АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Л.М. Луценко

Ключевые слова: *информационное общество, глобализация, образовательные технологии, образование и подготовка профессиональной элиты.*

В статье речь идет о некоторых актуальных вопросах обучения личности с использованием новых образовательных технологий в условиях становления информационного общества в стране.

Информационное общество – это социально–экономический уклад, в котором производство информационных продуктов и оказание информационных услуг преобладают над всеми видами социально–экономической активности личности. Сам термин отражает доминирование процессов, связанных в самом общем виде со сбором, обработкой, обменом и производством новой информации. Основным капиталом человечества являются сведения, накопленные социумом в процессе исторического развития, и знания каждого индивида. Информационные ресурсы определяют успешность практически всех видов человеческой деятельности. Предпочтение в информационном обществе отдается высокому уровню образованности сотрудников, наличию у них знаний различного типа – научных, практических (умение успешно решать стандартные и нестандартные задачи), развитию креативных способностей, критического, продуктивного мышления, широкому кругозору, умению организации и самоорганизации, готовности как к индивидуальной, так и к коллективной творческой деятельности.

Основная задача обучающейся личности

– поиск, осмысление, анализ информации, ее перевод в знания, применение этих знаний на практике, обмен ими и распространение в профессиональном сообществе. Следовательно, в информационном обществе знания каждой отдельной личности становятся основой жизни всего общества, важнейшим фактором экономического роста и стратегическим ресурсом. А образование тем самым превращается в непосредственную производительную силу, создавая базу экономики информационного общества [3].

Происходящие сегодня в нашей стране социокультурные изменения неопровержимо показывают, что существующее образование не отвечает актуальным запросам общества. Оно не в полной мере готовит выпускников вузов к успешной работе. Поэтому сегодня вузы начинают формировать новые программы обучения, которые направлены не только на приобретение большего числа профессиональных компетенций, но и на повышение мотивации студентов на работу в будущем по профилю полученного ими образования, ведь на сегодняшний день, в силу разных причин, студенты зачастую не испытывают желания работать по профилю полученной в вузе специальности. Кроме того, они не знают о тех карьерных возможностях, которые могут получить в той или иной компании. В этой связи вузы, привлекая представителей потенциального работодателя для общения со студентами, дают возможность довести информацию до студентов: как они смогут двигаться по карьерной лестнице на предприятиях и в учреждениях той или иной отрасли.

Необходимый инструмент современного вузовского преподавателя – образовательные технологии. Как известно, в них заключен огромный потенциал для повышения профессионального мастерства и достижения целей, которые общество ставит перед современной системой образования – подготовить молодое поколение к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности как граждан, обладающих высокой степенью личностной зрелости, ориентированных на гуманистические ценности в решении любых проблем, способных к критической оценке и презентации своих достижений на практике.

В целях эффективного внедрения новых образовательных технологий в вузовскую практику требуется научный анализ их возможностей и потенциала, а для дальнейшего совершенствования или разработки последующих важно своевременно осваивать и умело применять методологию проектирования.

Одним из отличительных признаков современных образовательных технологий является изменение характера деятельности и взаимодействия

субъектов образовательного процесса, смена приоритетов – от трансляции знаний к созданию условий для более полной реализации личностного потенциала и проявления субъективных свойств в учебно-познавательной, информационно-поисковой, научно-исследовательской, учебно-профессиональной или контрольно-оценочной деятельности [1]. Названное важно учитывать, прежде всего, в учебном процессе с использованием новых технологий обучения (технология модульного, проблемного, контекстного, личностно ориентированного обучения, обучения в сотрудничестве).

Известно, что организация образовательного процесса в вузе не ограничивается непосредственным контактом субъектов на занятиях в рамках расписания. Особую роль приобретают технологии, применяемые субъектами (студентами и преподавателями) в работе с учебной, научной профессиональной и другого плана информацией в условиях образовательной среды, в домашних условиях, в библиотеке. Этим объясняется актуальность не только новых информационных технологий в решении образовательных задач, но и технологий организации самостоятельной работы, работы с учебной литературой, которые необходимо активно применять.

Сфера образования как разновидность социальной практики ощущает влияние науки, культуры, экономики, политики и техники в ходе их развития. Особенно заметно влияние интегральных политико-экономических, социально-культурных и научно-технических факторов, которые проявляют себя в виде тенденций.

Одна из тенденций – глобализация. Она представляет собой процесс преодоления отчуждения как экономики любой страны от мировой экономики, так и жизни отдельного человека от жизни человеческого рода в целом, поэтому характеризуется процессами становления и гармонизации многомерного мира во всех формах проявления. Втягивание экономики любой страны в мировое хозяйство представляет собой важный, но не единственный элемент этого процесса. Судя по всему, глобализация – масштабный феномен, еще далеко не исчерпавший своих возможностей. Это касается как положительных, так и отрицательных его проявлений и свойств. И это означает, что впереди у человечества немало новых трудностей и испытаний в связи с углублением глобализации [3].

В значительной степени проявляется глобализация и в информатизации общества, либерализации мировой экономики, взаимозависимости экономики и безопасности всех стран.

Особый интерес вызывает глобальная информатизация общества, которая инициирует формирование информационно-коммуникативной

среды, делая доступной информацию любого вида для каждого человека. Обеспечивается такая возможность средствами информационных технологий, благодаря которым человек способен приобретать, сохранять информацию, работать с любой информацией, творчески применять ее в жизни, обучении и профессиональной деятельности, а также участвовать в процессах поиска и создания новых знаний и разработке высоких технологий. Как следствие усиливается роль образования через освоение и применение информационных технологий в образовательном процессе и различных технологий работы с учебной, научной или профессиональной информацией.

Становление информационного общества связано с процессами массовой социальной и межкультурной коммуникации, открытости новому знанию и новым технологиям, новым взглядам и культурам, новым условиям жизни и деятельности, новым способам общения и средствам реализации творческого потенциала.

Оптимальный способ овладения любыми, в том числе социальными, коммуникативными технологиями обеспечивается системой образования. Как следствие обостряется потребность в разработках новых социальных и коммуникативных технологий и в их активном применении в современной образовательной практике.

Сегодня прерогативой обучения в информационно-образовательной среде становится самообразование, которое предполагает выстраивание своего образа в интеллектуальной, коммуникативной, эмоционально-ценностной и других сферах. И в то же время, чтобы учиться самостоятельно, студент должен обладать определенными качествами:

– гибко адаптироваться в существующих условиях, уметь самостоятельно определять потребности в знаниях, приобретать и использовать их на практике;

– обладать критическим мышлением, то есть уметь видеть проблемы, искать пути их рационального решения, быть способным самостоятельно выдвигать новые идеи, мыслить творчески;

– работать с информацией (собирать, анализировать, обобщать, сопоставлять, делать выводы, выделять закономерности и т.д.) с целью выявления и решения проблем.

Немаловажным для студентов сегодня становится умение работать в коллективе – как реальном, так и виртуальном, учитывая тот факт, что почти любая проблема требует комплексного анализа и совместного решения. В соответствии с этим студент должен обладать качествами, необходимыми при общении: коммуникабельностью, контактностью, толерантностью.

Этим обусловлена необходимость переноса акцента с усвоения знаний на самостоятельное оперирование информацией. Именно в вузе при активном взаимодействии с информационно–образовательной средой у студентов могут быть сформированы эти умения. Современный студент должен уметь поставить собственную цель, определить пути и способы ее достижения, получить, осознать, отобрать и применить информацию, необходимую для решения вставшей проблемы, оценить успешность достижения поставленной цели и эффективность использования для этого имеющихся средств.

И работа профессорско-преподавательского состава также требует изменений, потому что учить так, как учили раньше, просто не получится. Недостаточно только использовать ИТК-технологии обучения просто потому, что они есть. Обучение необходимо переориентировать с конечного результата на процесс подготовки студентов к оперированию информацией.

Все названное в немалой степени касается также вопроса обучения магистров и аспирантов. Направленность в настоящее время подготовки, в частности, аспирантов главным образом на исследование научной проблемы, формирование навыков научно-исследовательской работы и усвоение общепедагогических знаний отнюдь не в полной мере способствует их становлению в будущем как преподавателей вуза. Подобную ситуацию мы будем наблюдать на протяжении длительного времени, если не будет своевременно создана профессионально-развивающая среда, способствующая позиционированию аспиранта как будущего преподавателя вуза.

Проблема, на наш взгляд, кроется в том, что при подготовке профессиональных преподавателей не осуществляется методологический анализ специфики содержания и задач их профессионально-педагогической деятельности, подробно не рассматриваются особенности методов обучения, воспитания и развития обучающихся. Это связано с отсутствием критического осмысления теории и практики специальной профессиональной подготовки преподавателя вуза.

Сложившаяся в настоящее время ситуация характеризуется бессистемностью научной и научно-педагогической подготовки будущего преподавателя, в результате чего у магистров, аспирантов формируются поверхностные знания о существе их будущей профессионально-педагогической деятельности, закладываются фрагментарные основы профессиональной культуры. Зачастую они вынуждены в последующем достигать профессиональной компетентности самостоятельно, выстраивая процесс самообразования. Одновременно им приходится самим осваивать и основы профессионально-педагогической деятельности в высшей школе или надеяться на

мероприятия по переподготовке и повышению квалификации научно-педагогических работников.

Учеными и практиками отмечается сегодня значительное повышение роли образования, особенно высшей школы, в решении социальных, экономических, политических, экологических и других задач в России, в том числе и глобальных проблем современности. Обусловлено это многими обстоятельствами. В частности, образование становится мощным фактором изменения всего общества и отдельного человека, обеспечивающим его высокую мобильность и вместе с тем интеграцию в различные социальные группы, способствуя развитию информационных, социальных, коммуникативных технологий, активному их применению в образовательной практике.

Далее вузы как социальные институты по подготовке политической, экономической, культурной, научной и профессиональной элиты, профессиональных кадров самой высокой квалификации для всех сфер социальной практики становятся одновременно в широком смысле слова научными и культурными центрами.

И в то же время сегодня вузы поставлены перед необходимостью обеспечения высокого качества образовательных результатов без особых финансовых вложений со стороны государства за счет поиска внутренних резервов самой системы, а это возможно только при активном внедрении в учебный процесс современных методов и технологий обучения. Поиск новых технологий связан с появлением в образовательных учреждениях современной техники для работы с учебной и научной информацией (компьютеры, Интернет, мультимедийная, аудио-, видеотехника) и необходимостью эффективно и целесообразно ее использовать. И наконец, в современных вузах России произошло усложнение не только образовательных задач, но и требований к интенсификации и качеству труда вузовских преподавателей. Сегодня в педагогической литературе широко используется понятие «электронный учебник». В настоящее время электронный учебник рассматривается как полноценное учебное издание, не требующее печатного дополнения. «Электронный учебник – это обучающая программная система комплексного назначения, обеспечивающая непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения» [5].

В электронном учебнике представлен теоретический материал, созданы условия для тренировочной учебной деятельности и контроля уровня знаний, обеспечена возможность информационно-поисковой деятельности, математического и имитационного моделирования с компьютерной визу-

ализацией. Электронные учебники мультимедийны – в них могут быть использованы видеофрагменты и аудиозаписи, хорошего качества иллюстрации, схемы, таблицы, а также элементы мультипликации. Таким образом, электронный учебник может обеспечить одновременно передачу различных видов информации. Многие процессы и объекты в электронном учебнике могут быть представлены в динамике развития, а также в виде двух – или трехмерных моделей.

Оптимизация процесса реформирования современного образования связана, прежде всего, с обновлением программно-технологического обеспечения, опирающегося на новые информационные, социальные и образовательные технологии как новые возможности в подготовке молодых людей к самостоятельной жизни и деятельности, их профессиональному и личностному развитию, что связано с феноменом образовательной среды. Значимость проблемы формирования в вузе инновационной, информационной, коммуникативной, поликультурной, экологически целесообразной, гуманитарной среды средствами современных технологий заключается в том, что такая среда выступает интегрирующим фактором всех аспектов организации образования – ценностно-целевого, содержательно-процессуального, ресурсно-управленческого.

Активное применение современных информационных, социальных, коммуникационных и других видов технологий в образовательной практике позволит достичь определенных результатов:

– повысить качество образовательного процесса, сделать обучение и общение комфортным. Внедрение современных образовательных технологий в состоянии обеспечить такое повышение. Одновременно возрастает мера ответственности профессорско-преподавательского состава за образовательные результаты и процесс их достижения;

– оптимизировать расходы на обеспечение образовательного процесса. Эффективно организованный образовательный процесс снижает нагрузку на преподавателя и студента, позволяет оптимизировать вузовские ресурсы, сокращает время на репродуктивные виды работы, снижает относительные расходы на издание печатных учебных материалов;

– повысить уровень общей культуры молодого поколения в работе с информацией, техникой и людьми, делая его успешным и толерантным в жизни и профессии. Владение общими компетенциями (учебными, социальными, коммуникативными, личностными) повысит готовность молодых людей учиться в течение всей жизни и осваивать новые профессии, соотносить собственные интересы и интересы различных социальных групп,

сотрудничать, грамотно организовывать не только свою собственную деятельность, управлять самим собой, собственной жизнью, но и быть успешным в совместной деятельности.

В целом, к социально-психологическим предпосылкам появления и активного применения в образовательной практике новых образовательных технологий можно отнести следующее [4]:

– усложнение социального заказа образовательным учреждениям – подготовка не просто самостоятельно мыслящих граждан, высококвалифицированных специалистов, компетентных в сфере будущей профессиональной деятельности, но и высоконравственных, духовно развитых и готовых к инновациям, совместной деятельности, общению и сотрудничеству, работе в нестабильных и быстро меняющихся условиях с проявлением инициативы и творчества;

– утверждение гуманистического приоритета в образовательных целях – личностного и профессионального развития будущего гражданина и специалиста в ходе реализации и усвоения государственного образовательного стандарта;

– гуманитаризация образовательной среды в единстве с активно развивающимися современными информационными и другими инновационными образовательными технологиями.

Одновременно следует и отметить, что понимание процесса обучения в информационном обществе не требует полного отказа от традиционных дидактических представлений, но требует их развития, рассмотрения с новых позиций, в том числе и с позиций различных дидактических подходов.

Таким образом, как бы ни развивалось общество, уже сейчас видно то влияние, которое оказывает информационно-образовательное пространство на процесс обучения личности. Это – обучение, построенное на основе компетентностного подхода, осуществляемое в информационно–образовательной среде, обучение, в котором активно участвуют два практически равноправных партнера: преподаватель и студент [2].

Как следствие отличительной чертой современного вузовского преподавателя должно стать постоянное стремление к теоретическому обобщению эмпирических фактов. Описание явлений окружающей действительности с помощью научной терминологии будет свидетельствовать о развитости научного мышления преподавателя, его потребности освоить, исследовать причины наблюдаемых физических, психических, социальных явлений. Интеллектуальные способности преподавателя отчасти являются и средством воспитания обучающихся, служат образцом профессионализма.

Способность вузовского преподавателя к углубленной интеллектуальной деятельности может быть критерием его профессиональной состоятельности в процессе надлежащего решения образовательных задач.

Каждый преподаватель сегодня должен понимать, что информационные технологии делают знания доступными широкому кругу лиц. Поэтому от преподавателя уже требуется не столько передача знаний, сколько помощь студенту в организации самообразования. То есть обучаемый должен увидеть контуры общего, базового ядра образования и понять, как и где ему искать нужные знания, как строить собственную образовательную траекторию, какие обучающие программы и предметы выбирать. Естественно, преподаватель сам в первую очередь должен обладать всеми этими навыками. Ведь уровень вуза определяется уровнем профессорско-преподавательского состава.

Происходящие в настоящее время изменения в системе высшего российского образования демонстрируют особую значимость проблемы профессионализма профессорско-преподавательского состава, от которого во многом зависит качество подготовки востребованного квалифицированного специалиста для развивающегося рынка труда.

Литература

1. *Беденко Н.Н.* Стандартизация процессов в вузе как одно из условий обеспечения качества образования //Стандарты и качество. – 2011. – № 1. – С.52-54.

2. *Иванова Е.О., Осмоловская И.М.* Дидактика в информационном обществе// Педагогика. – 2009. – № 10. – С.8-15.

3. *Луценко Л.М.* Информационное общество и его социально–философский аспект: монография. М.: ООО «Галлея-Принт», 2011. – 294 с.

4. *Луценко Л.М.* Информация и ее социальные функции// Ученые записки РГСУ. – 2010. – №3.

5. *Луценко Л.М.* Влияние информационного общества на формирование «Я»// Ценности и смыслы. – 2011. – №2.

6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012.

Ю.Г. Куровская

Ключевые слова:
когнитивная лингвистика, педагогика, фрейм, фреймовая организация, языковая картина мира, грамматический род, учебник, язык, немецкий язык.

ФРЕЙМОВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ НЕМЕЦКИХ ЛЕКСЕМ СО ЗНАЧЕНИЕМ «ЖЕНСКАЯ ПРОФЕССИЯ» КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ПРИЕМ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Автор описывает фреймовую организацию немецких наименований женских профессий с точки зрения ее роли в педагогической науке.

Формирование ценностных установок подрастающего поколения, развитие гармоничной личности обучающегося является важнейшей проблемой современного российского общества. При этом роль педагогического воздействия в формировании основ мировоззрения, мировосприятия и миропонимания личности, несомненно, представляется одной из ведущих. Поэтому «суть сегодняшней образовательной политики не в структурных изменениях …, а в понимании острых проблем образования и их разрешении. Сегодня в силу специфичности проживаемого нами времени роль образования во всем мире переосмыслена и к нему предъявляются новые требования, хотя и от прежних задач образование никто не освобождал» [6, 14].

Исходя из этого, в целях образования и воспитания гармоничной личности важно принимать во внимание тот факт, что ее исходным измерением является язык, посредством которого возможно осознание себя частью культуры своего народа, своей эпохи, своего этноса. Поэтому для педагогического дискур-

са особую значимость представляет когнитивная лингвистика, в основе которой язык становится когнитивным, познавательным механизмом мира, представленного в виде картины, модели мира, которая «в каждой культуре состоит из целого ряда универсальных концептов и констант культуры – пространства, времени, судьбы, веры, любви, свободы, воли, дружбы, войны, которые лежат в основе национального мировидения и оценки мира» [9, 213].

Познание мира и себя через язык имеет прямое отношение к выстраиванию образовательного процесса, к решению образовательных инициатив, связанных с обучением иностранному языку [см. подробнее: 10].

В связи с этим представляется закономерным обращение к одному из базовых понятий когнитивной лингвистики – фрейму [3], или рамке (каркасу) [7], который, являясь термином лингвистическим, в педагогике приобретает особую значимость, поскольку содержит основную, типическую и потенциально возможную информацию, которая ассоциирована с тем или иным концептом, а значит, представляет собой особые унифицированные конструкции знания и связанные схематизации опыта

В традиционной формулировке фрейм рассматривается как минимально необходимая совокупность признаков объекта или явления, позволяющая идентифицировать этот объект [явление], то есть то минимальное описание, которое еще сохраняет сущность репрезентируемого объекта, позволяя тем самым вычленить его из окружающего мира. Фреймы представляют собой сложившиеся на основе человеческого опыта определенные способы видения, осмысления соответствующих сцен, где между участниками события устанавливаются определенные семантические отношения [8, 125].

Употребление термина «фрейм» подразумевает специфическое лексико-грамматическое обеспечение, которым располагает данный язык для наименования и описания категорий и отношений, обнаруженных в схемах [12, 110], что, в свою очередь, позволит оптимизировать образовательный процесс, повысить качество обучения.

Вся человеческая деятельность построена на имплицитном владении этой специфической организацией нашего физического и социального мира, стоящей за областью языка, однако, являющей собой общие основания образа, который может быть представлен отдельным словом или связанными между собой словами. Предметы и явления реальной действительности являются частью нашего знания о мире, следовательно, также организованы в сознании в виде фреймов, представляющих собой концептуальный базис

для корпуса лексического материала, способного выступить номинатором этого вида знания. Являясь структурой данных для представления стереотипной ситуации [3, 7], фрейм состоит из сети узлов-объектов и связей-отношений, в прикладном аспекте может быть представлен, в частности, в ходе обучения немецкому языку на примере категории грамматического рода немецких имен существительных.

Большой педагогический интерес к немецкому языку и грамматическому роду немецких антропонимов не случаен. Он связан с трудностями в овладении обучающимися многообразными формами проявления данной категории, с особенностями раскрытия ее специфики и функциональных особенностей, с противоречиями, заложенными в ее асимметричном характере, который наиболее полно проявляется в соотношении грамматического и биологического рода имен существительных [см. 2].

Для образовательного процесса важно, что при рассмотрении родовых признаков имен лиц следует учитывать релевантность как семантического, так и формального элементов слова. Несмотря на отсутствие единых правил определения рода существительных в немецком языке, представляется возможным дефинировать родо – половую принадлежность отдельных групп слов, объединенных по семантическому или формальному признаку, что может привести к определенной ориентации в этом вопросе [5, 75].

С этой точки зрения целесообразно установить критерии родо-половой дифференциации имен лиц, в которой выражаются их морфологические признаки, и раскрывается их определенное конкретно-материальное содержание. При этом следует исходить из двуаспектности образований, заключающейся в их морфологическом составе и семантике, то есть учитывать внутренний и внешний признаки рода. К последним можно отнести артикль, словообразовательные суффиксы и суффиксоиды, замену имен лиц соответствующими личными и указательными местоимениями *[er, sie, es, dieser, diese, dieses* и т.п.], а также согласование имени лица с препозитивным прилагательным, указывающим на пол, типа *[weiblich, männlich].*

Под внутренними признаками рода имен лиц понимаются непосредственно лексические значения слов, то есть их соотнесенность с денотатом – действующим лицом и с различными его характеризующими признаками.

И в данном случае фреймовая организация наименований человека в немецком языке дает преподавателю ключ к формированию языковой картины мира обучающегося, наиболее полно отражающей специфику языка и мышления его носителей.

С точки зрения структуры фрейма «Человек» его «верхние уровни»

фиксированы и содержат данные, всегда истинные в рассматриваемой ситуации. Таковыми являются уровни наименований лиц мужского рода, лиц женского рода и лиц общего рода (назовем их суперфреймом мужского рода, суперфреймом женского рода и суперфреймом общего рода). «Нижние уровни» содержат множество терминалов-ячеек, которые могут быть заполнены различными в каждом конкретном случае данными-означиваниями, то есть меньшими подфреймами, состоящими в положении семантической иерархии. В данном случае речь идет о фреймах лиц, объединенных определенными признаками.

В задачу фреймирования всех лексем, выражающих лица определенного рода, входит определение степени взаимодействия всех семантических тождественных компонентов, расположенных на вертикальной оси, что сопровождается установлением измерений фреймов *(Framedimension)* [4, 63], то есть объективной присущности признака данного предмета.Так, фрейм как особая организация знания, составляющая необходимое предварительное условие человеческой способности к пониманию тесно связанных между собой слов [13, 54], позволяет описать горизонтальный срез.

Фреймы построены таким образом, чтобы путем измерения в них отдельных деталей сделать их пригодными для понимания более широкого класса слов. Группы семантически близких друг другу фреймов объединяются в систему иерархически упорядоченных фреймов *(framework).* При этом каждый фрейм ассоциируется с различной информацией. Ведущим принципом иерархического включения субфрейма более низкого порядка в субфрейм более высокого порядка является соответствующее инвариантное значение. Взаимодействие инвариантных значений, с одной стороны, и семантических различий, с другой, между лексическими единицами, входящими в субфреймы разных порядков, лежит в основе связи всех компонентов субфреймов.

Человек как объект номинации получает в языке множество имен. Номинации лица называют человека в его разнообразных отношениях к другим людям, к обществу в целом, к труду, к природе, общественной деятельности, характеризуют его со стороны различных качеств, внешних особенностей, признаков, исходя из его положения в обществе, территориальной, социальной и национальной принадлежности, взглядов, убеждений, идеалов и т.д. [11, 11]. Единое ономасиологическое значение лица формирует лексико-семантическую парадигму наименований лица с разными средствами ее выражения. Индивидуальные признаки служат для выделения различных группировок внутри классов наименований лиц и соотнесения

их между собой. Таким образом, наименования лиц представляют собой фрагмент функционально-семантического поля антропоцентричности, к которому относятся средства выражения понятийной сферы, связанной с характеристикой и деятельностью человека.

В рамках рассматриваемого концепта «Человек» можно выделить три суперфрейма *«Лицо мужского рода», «Лицо женского рода», «Лицо общего рода (без половых различий)»,* каждый из которых распадается на фреймы: социальные объединения, политические и конфессиональные объединения лиц и ментально-этические объединения лиц. При этом следует обратить внимание на два момента: во-первых, в рамках отдельного суперфрейма выделенные фреймы представлены в различном объеме и наполнены различным содержанием, во-вторых, фреймы содержат понятия, которые являются также элементами других фреймов, что способствует, в свою очередь, перекрещиванию фреймов и увеличению семантического объема слова или сочетания.

Каждый из названных фреймов включает в себя субфреймы. Так, фрейм «Социальные объединения лиц», включает в себя субфреймы «Термины родства», «Лицо по профессиональному признаку» и «Лицо в спортивной сфере». Во фрейм «Политические и конфессиональные объединения лиц» входят субфреймы «Военнослужащие» и «Служители церкви и религиозного культа». Суперфрейм «Ментально-этические объединения лиц» характеризует качества и внешние признаки лиц, которые базируются на таких фреймовых измерениях, как обозначения животных, растений, предметов во вторично-номинативной функции, а также обозначения отклонений, применяемые для понимания типичного отличающегося поведения лица определенного рода. Видно, что, охватывая человека и его жизнедеятельность в целом, фрейм формирует у обучающегося полную картину, характеризующую человека и его наименования в языке.

В ходе распределения наименований человека по фреймовому принципу представляется эффективным контрастивный метод, основанный на противопоставлении языковых явлений с целью их сравнения, направленного на выявление и описание системных отношений. С целью функционально ориентированного изучения обучающимися родо-половой дифференциации лиц в качестве предмета сопоставления используются формальные и семантические признаки разно – и однородовых имен лиц, так как характеризующий их содержательный инвариант – функциональная и частичная эквивалентность – является необходимой предпосылкой сопоставления языковых элементов. Точки соприкосновения контрастивного и функцио-

нального изучения языковых явлений обнаруживаются при анализе отношений между формой, значением и функцией. Благодаря этому становится возможной интегральное, то есть охватывающее грамматические и лексические средства, описание системы сопоставляемых знаков, что позволит сделать процесс обучения наиболее доступным и системным, значительно обогатить словарный запас обучающегося.

Остановимся на субфрейме «Лицо по профессиональному признаку» как наиболее существенной характеристике человека, раскрывающей особенности его социальной жизни, функциональной активности, поскольку данные лексемы в языке обладают большой степенью продуктивности и широким диапазоном использования в речи, знание которых повышает языковую компетентность обучающихся.

Исследуемый субфрейм, референтно соотносимый с общественно-профессиональной и социальной деятельностью, находится под непосредственным воздействием всех происходящих в обществе изменений и отражает их не только своей семантикой, но и избирательным характером рода, что важно учитывать в педагогическом процессе.

Следует отметить высокий динамизм компонентов данного фрейма, что обусловлено высокими темпами общественно политических и социальных процессов в современном мире. Поэтому в вопросе развития социального пласта лексики и их родовой принадлежности на первый план выдвигаются экстралингвистические факторы. Последние являются именно теми стимулами, которые обладают каузальным приоритетом при выборе рода.

Действие внутренних факторов языка, его внутренних механизмов и законов сводится к тому, что они проявляют готовность и способность к языковому воплощению новых понятий и явлений при помощи тех средств и механизмов, которыми располагает языковая система.

Признак асимметрии, присущий роду, становится многогранным и объемным при рассмотрении и сопоставлении однородовых имен лиц. В данном случае лица одинаковой родовой принадлежности одного субфрейма далеки от полного сходства в формально-структурном и функциональном планах. При однородовости действует принцип селекционных ограничений (=ограничений на совместную встречаемость) [13, 114], который заключается в следующем: некоторые слова ограничены определенным кругом схем, активизируемых ими, и могут, следовательно, сочетаться только с теми словами, которые относятся к фреймам, отвечающим требованиям таких схем.

При этом в сфере однородовых имен лиц, семантика которых не позво-

ляет проникнуть в сферу действия родового антипода, следует учитывать стремление к устранению элементов асимметрии и к восстановлению симметрии. Широкий функциональный потенциал категории рода в этом случае обусловлен прежде всего ее имплицитными возможностями, которые являются частью ее парадигматического значения.

Таким образом, при анализе возможностей категории рода и средств, служащих для образования мужских и женских наименований лиц по социальному признаку, учитываются не только динамичная синхрония языковых средств, но и изменение социальной реальности, способствующее взаимопроникновению данных слов в сферу действия противочленов родовой оппозиции.

С точки зрения социальной маркированности рода важен аспект специализации словообразовательных средств. С одной стороны, наблюдается определенная общность морфологических моделей для всего «пространства» антропонимов (во фреймах первого ранга имен лиц мужского рода и общего рода). С другой стороны, распределение моделей во фреймах не «жесткое» – по принципу «есть-нет» (такая-то словообразовательная модель, такой – то словообразовательный тип в данном фрейме), а статистическое: слова, образующиеся по модели X в фрейме Y более частотны, более разнообразны по набору производящих основ, чем в фреймах Z, W и т.д.

При понимании языка как формы отражения человеческой деятельности, фактов, реалий и явлений действительности наименования лиц данного субфрейма можно рассматривать как результат познавательной деятельности человека в процессе отражения им понятий, явлений и ситуаций социальной сферы жизни. В целом, любая сфера человеческой деятельности в той или иной форме отражается в языке, каждое явление материальной и духовной культуры находит свое языковое выражение. Поэтому профессии как одна из актуальных сфер человеческой деятельности находят свое опосредованное отражение в языке. При этом, если отражение в языке любой другой материальной или идеальной стороны жизни происходит преимущественно стихийно, то отражение профессий происходит, скорее, сознательно, при вмешательстве человеческого фактора.

Другими словами, этот разряд антропонимов, несмотря на структурно-семантическое разнообразие своего состава, представляет собой единый субфрейм однородовых наименований лиц по профессиональному признаку Установление закономерностей родового маркирования данных слов обусловливает наличие аспекта двух общественных явлений – языка и социума, взаимосвязь между которыми обнаруживается в любой период

развития человеческой цивилизации.

Так, дистрибутивные возможности грамматического рода при обозначении антропонимов женского рода по профессии распространяются на сферы, традиционно считающиеся женскими специальностями. К таковым относятся, главным образом, области образования, делопроизводства, бухгалтерского учета, сферы услуг, отдельных областей медицины и здравоохранения и т.п.

С точки зрения структуры названия женских профессий обладают большим спектром словообразовательных моделей.

Одним из активных средств пополнения наименований женских профессий представляется *суффиксация.* Среди суффиксов, участвующих в образовании женских профессий, следует выделить следующие: – *in [Daktylographin, Bedienerin, Büglerin, Standlerin, Glätterin, Plätterin, Servierin, Näherin, Tapisseristin, Hortnerin, Anreisserin], – e [Amme, Bonne, Putze, Hebamme, Mieze, Bediene, Tippse], – a/-ina [Ballerina, Donna, Trulla, Assoluta, Primadonna], – euse [Annonceuse, Balletteuse, Stationöse, Trippeuse, Trippöse, Tpippmöse], – ess[Hostess, Komtess, Stewardess], – ine [Ballerine, Trippeline, Kallendrine], – ette [Chansonette, Grisettte, Soubrette].*

Основная масса данных суффиксальных наименований образована с помощью общеупотребительных суффиксов литературного языка. Исключение составляют суффиксы иностранного происхождения, встречающиеся в литературном языке в составе заимствованных слов *[-a, – euse, – ess, – ine, – isse, – ette],* за счет которых *–in* расширяет сферу своего действия. Речь идет об оппозициях "женский род – [мужской род]" *[-in, – euse]* и в остальных случаях "женский род – 0".

В учебнике Delfin 1-2A примеры такого типа являются распространенными. Например:

– в упражнении на выбор правильного предлога:

Die Sekretärin *schreibt einen Brief _ die Firma "Hansen&Co" [1, 223].*

– В упражнении на составление предложений:

Die Studentin: *sich an den Schreibtisch setzen – weil – sich auf die Prüfung vorbereiten müssen [1, 222].*

Die Studentin: *am Schreibtisch sitzen – denn – sich auf die Prüfung vorbereiten müssen [1, 222].*

Die Malerin: *sich schön anziehen – denn – sich malen wollen [1, 222].*

Die Malerin: *sich schön anziehen – weil – sich malen wollen [1, 222].*

Die Sängerin: *in Eile sein – denn – sich kämmen müssen [1, 222].*

Die Sängerin: *in Eile sein – weil – sich kämmen müssen [1, 222].*

Sie hat sich __ eine Ausbildung als ***Fotografin*** *beworben, aber es hat nicht geklappt[1, 231].*

– В упражнении на выбор правильной лексемы:

Kira hat eine __ als ***Friseurin*** *gefunden [1, 230].*

Среди суффиксальных наименований женских профессий преобладают *in*-производные. Образования с другими морфемами являются единичными, малопродуктивными и характеризуются, как правило, сниженной стилистической окраской.

В сфере женских профессий особое место отводится *определительным сложным словам,* которые по своему морфологическому составу не отличаются большим разнообразием. В качестве первого компонента выступают, как правило, основы существительного, реже глагола и прилагательного. Вторым компонентом является основа существительного со значением лица женского пола по профессиональному признаку, социальному положению [на *– in, – euse, – ess]: Pfarrersköchin, Bürogehilfin, Stenosekretärin, Direktionssekretärin, Stenotypistin, Hausgehilfin, Handweberin, Spitzentänzerin, Spitzenklöpplerin, Weißnäherin, Hauswirtschaftsgehilfin, Kindergärtnerin, Spesenkontoristin, Hauswirtschaftslehrerin, Hauswirtschaftsschneiderin, Parkettakrobatin, Besenartistin, Besengardistin, Heimstattassistentin, Staubsaugerlaborantin, Vorzimmergöttin, Vorzimmerlöwin.*

Наряду с официальными единицами, наблюдаются их образные перифразы, образование которых сопровождается, как правило, частичным или полным переосмыслением (например, метафорическое переосмысление: *Vorzimmergöttin, – löwin,* метонимическое переосмысление: *derStiftzahn).*

Одним из наиболее продуктивных словообразовательных способов в сфере обозначения лиц женского пола по профессиональному признаку является ***полусуффиксация*** [оппозиция "женский род – 0"].

Среди активно используемых суффиксоидов женского рода отмечаются *– frau, – mädel, – mädchen, – magd,* создающие, как правило, нейтральные лексические единицы; *– weib,* придающий образованиям сильную степень отрицательной окраски; *– diva, – dame, – fräulein, – mamsell,* относящиеся к более высокому стилю.

В кодифицированном литературном языке в сфере наименований лиц женского пола по профессиональному признаку довольно активно используется полусуффикс – frau: *Kräuterfrau, Kinderfrau, Milchfrau, Barfrau, Küchenfrau, Garderobenfrau, Marktfrau, Aufräumefrau, Putzfrau, Kochfrau, Wartefrau, Waschfrau, Gewährsfrau, Reinigungsfrau.*

С семантической точки зрения полусуффикс *–frau* синонимичен суффик-

су *–in* в сфере женских профессий. Отличительным признаком *–frau* является его способность создавать также и наименования женских профессий, которые не имеют коррелятов в сфере обозначения лиц мужского рода, в то время как *–in* может образовывать слова только от маскулинных наименований лиц, даже если они только теоретически существуют в языке, то есть такой профессии среди мужчин не существует *[Putzfrau, Kindergärtnerin].*

Суффиксоид женского рода *–frau* отличается большим разнообразием возможностей образования имен лиц по профессии. При наличии в языке подобного типа полусуффиксальных наименований, зафиксированных в нормативных словарях современного немецкого языка, этот пласт лексики постоянно пополняется за счет преобразований и нововведений. Особенно активно этот процесс происходит в связи с развитием феминистического направления в лингвистике: *Unifrau, Filmfrau, Kirchenfrau, Vorstandsfrau, Berufsfrau.*

Die Marktfrau *handelt __ Obst [1, 223].*

Модели со вторым компонентом *– mädchen, – mädel, – weib, – magd, – dame, – fräulein, – mamsell* репрезентированы наименованиями: *Blumenmädchen, Dienstmädchen, Kindermädchen, Milchmädchen, Stiftmädchen. Stubenmädchen, Ladenmädchen, Kammermädchen, Hausmädchen, Animiermädchen; Arbeitermädel, Staubenmädel, Dienstmädel, Tippmädel, Blitzmädel; Viehmagd, Kuhmagd, Dienstmagd, Hausmagd, Kammermagd; Kräuterweib, Fischweib, Marktweib; Animierdame, Anstandsdame, Bardame, Büfettdame, Hausdame, Stiftdame; Büfettfräulein, Ladenfräulein, Tippfräulein, Kinderfräulein, Probierfräulein; Büfettmamsell, Küchenmamsell, Milchmamsell, Drahtmamsell, Kaltmamsell, Tippmamsell.*

В учебниках по немецкому языку такие образования также встречаются, например:

Das Aupairmädchen *stellt den Jungen vor das Fenster [1, 256].*

Кроме полусуффикса *–frau,* остальные являются малопродуктивными и нечастотными в сфере женских профессий, в том числе и в педагогическом дискурсе.

Единичны варианты со вторым компонентом *– diva [Filmdiva, Flimmerdiva, Atomdiva], – jungfer [Kammerjungfer].*

Определенную роль в словообразовании наименований женских профессий играют такие полусуффиксы из сферы родственных отношений *– tante, – mutter, – tochter, – schwester: Strolchentante, Wehmutter, Ladentochter, Röntgenschwester, Krankenschwester.* Часто они являются стилистически маркированными так же, как и образования с полусуффиксами-*fee, – bombe,*

*– girl, – star: Klingelfee, Lottofee, Küchenfee, Praxisfee, Staubsaug[er]fee, Sexbombe, Filmbombe, Sexfilmbombe, Schulzenstar, Flimmerstar, Kurvenstar, Busenstar.*Для учебной литературы такие наименования – редкость, поскольку представляют собой вторично номинативные лексемы, часто с негативной окраской, что в воспитательных целях не приводится на страницах учебника.

В основе *сложнопроизводных наименований* женских профессий лежит модель «основа существительного + основа глагола +[суффикс мужского рода]+-in[euse] со значением «лицо женского пола, совершающее действие, направленное на объект» или на базе глагольно-именных словосочетаний с объектным характером отношений между компонентами или обстоятельственным. *Bodenmasseuse, Fussbodenmasseuse, Maschinenschreiberin, Teppichweberin, Koloratursängerin, Maschinenäherin, Raumpflegerin.*

Важным моментом анализа является синонимичное взаимодействие словообразовательных моделей, которое дает возможность варьирования в речи разных форм. Достаточно большое количество синонимичных однокоренных единиц объясняется действием аналогии и неустоявшимся, колеблющимся характером разговорных норм.

Для разговорного словообразования характерна развитая синонимия морфологических аффиксов без тенденции к их функциональному разграничению, создающая большую вариативность средств выражения одного и того же значения. Эта вариативность особо развита в области экспрессивного словообразования: *die Putze, die Putzfrau; Büfettdame, Büfettmamsell, Büfettfräulein; Dienstmädel, Dienstmädchen*, *Dienstmagd; Küchenfrau, Küchenmamsell, Küchenfee, Küchendragoner, Küchendrache.*

Такого типа примеры не несут педагогической нагрузки и поэтому на страницах учебников практически не представлены.

Наряду с новыми женскими профессиями *[Marketologe]* наблюдается целый ряд устаревших слов, образованных преимущественно полусуффиксальным способом *[Dienstmädchen, Stubenmädchen, Kammermädchen],* что связано, скорее, не столько с упразднением самой профессии, сколько с изменением выполняемой работы и возникновением новых профессиональных обозначений, как правило, заимствованных из английского, французского языков *[Babysitter – Kinderfräulein; Aupairmädchen – Dienstmädchen aus Ausland].*

Наличие немецких эквивалентов иноязычным образованиям позволяет признать их разную стилистическую значимость: *Stewardess – Flugbegleiterin; Logopädin – Sprecherzieherin; Hostess – Hausdame / Gesellschaftsdame,*

Gästebetreuerin, Fremdeführerin.

Таким образом, женские немецкие профессии наиболее ярко и полно прослеживается в когнитивной и семасиологических парадигмах анализа, которые находят свое отражение в фреймовой (иерархической) организации наименований лиц по родовому признаку, объединенных в социокультурный концепт «Наименования лиц».

Рассмотренная сеть наименований лиц женского рода по профессиональному признаку, связанная с развитыми производственными отношениями, позволяет обучающимся системно изучить представленный пласт лексики и «по-немецки» взглянуть на картину мира немцев.

Литература

1. *Aufderstraße H.,* Müller J, Storz T. Delfin 1: Lehrbuch + Arbeitsbuch. – Dreibändige Ausgabe. – Teil 2.: Lektionen 8-14. – Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. – Max Hueber Verlag, Ismaning, 2012.

2. *Irmen L., Kurovskaja J.* On the Semantic Content of Grammatical Gender and Its Impact on the Representation of Human Referents // Experimental Psychology; DOI: 10.1027/1618-3169/a000044. – Vol. 57(5). – Göttingen: Hogrefe Verlag, 2010.

3. *Minsky M.* A framework for representing knowledge // Winston, 1975.-p. 211-277.

4. *Wegner I.* Frame-Theorie in der Lexikographie: Untersuchungen zur theoretischen Fundierung und computergestützten Anwendung kontextueller Rahmenstrukturen für die lexikographische Repräsentation von Substantiven. Tübingen: Niemeyer (Lexicographica. Series Maior 10), 1985.

5. *Зиндер Э. Р., Строева Т. В.* Современный немецкий язык. М.: Высш. шк., – 1957.

6. *Иванова С.В.* О влиянии внешних условий и специфике принятия решений в отечественной систем образования // Ценности и смыслы. – №2(18). – 2012.

7. *Каменская О. Л.* Текст и коммуникация: Учеб. пособие для ин-тов и фак-тов иностр. языков. М.: Высш.шк., 1990.

8. *Кураков В. А.* Валентность и семантические основы глагольного управлениям / Вестник Волгоградского гос. ун-та, Серия 2: Филология. – Вып.4, 1999.

9. *Куровская Ю.Г., Журавкова Е.Э., Автушко К.В.* Манифестация концепта «Мужчина» в английском и немецком языках // Альманах современ-

ной науки и образования. – 2010. – № 12.

10. *Лукацкий М.А.* О междисциплинарной исследовательской инициативе, объединившей педагогику и когнитивную лингвистику, и о перспективах разработки педагогической семиологии / М.А. Лукацкий // Отечественная и зарубежная педагогика. – №5. – 2013.

11. *Мейрманова К.С.* Системные и коммуникативные аспекты номинации лица в современном немецком языке: Автореф. дис….канд. филол. наук / 10.02.04. М., 1990.

12. *Филлмор Ч.* Основные проблемы лексической семантики // Новое в зарубежной лингвистике .Вып. XII: Прикладная лингвистика. М.: Радуга, 1983.

13. *Филлмор Ч.* Фреймы и семантика понимания/ Новое в зарубежной лингвистике. Вып.2. М.: Прогресс, 1988.

О ПРОФИЛАКТИКЕ ЭКСТРЕМИЗМА СРЕДИ УЧАЩИХСЯ И ЕЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ

Автор статьи анализирует проблемы профилактики экстремизма среди учащихся, качество ее научно-методического обеспечения. Формулирует конкретные предложения по оптимизации структуры профилактики и по повышению качества её научно-методического обеспечения.

А.В. Ростокинский

Ключевые слова:
экстремизм, ксенофобия, профилактика, образование, молодежь.

В современной России наблюдается устойчивый рост преступлений экстремистской направленности. По данным МВД России, в 2004 г. в РФ было совершено 130 подобных преступлений, в 2005г. – 152, 2006г. – 263, 2007г. – 356, 2008г. – 460, 2009г. – 548, 2010г. – 656, 2011г. – 622, 2012г. – 696, 2013г. – 896. При этом, если в 2007 г. из 28 приговоров по статьям 280 и 282 Уголовного кодекса РФ (УК РФ) только три касались материалов, размещенных в сети Интернет, то за первую половину 2012 г. из 32 приговоров по тем же статьям УК РФ уже 18 касались пропаганды в Интернете. В 2013—первой половине 2014 гг. данные статьи УК применялись в основном при преследовании сетевых радикалов. Можно по-разному относиться к официальной статистике и к влиянию на нее различных факторов работы правоохранительных органов, но необходимость профилактики экстремистских проявлений в современном обществе не оспаривается.

Однако существуют различные подходы к определению объекта профилактики, различные оценки ее предмета и содержания, целе-

вых групп и субъектов, что явно не способствует выработке единых подходов даже в отдельных регионах, подготовке субъектов профилактики, определению комплекса необходимых профилактических мероприятий, оцениванию их результатов. В частности, признавая совершение экстремистских правонарушений, преступных и непреступных, специфическим выражением и последствием общественных и личностных конфликтов, мы неизбежно должны признать необходимость более широкой профилактики рассматриваемых проявлений, чем недопущение совершения отдельными учащимися по мотивам ненависти или вражды конкретных деяний, о которых говорится в п. «е» ст.63 и других статьях УК РФ.

Так, профилактическое воздействие, например, на школьников младших и средних классов должно включать воспитание толерантности, профилактику бытовой ксенофобии, нетерпимости к дискриминации и иные элементы, непосредственно ориентирующие воспитуемого на выбор правомерного варианта удовлетворения своих личных интересов и потребностей. Очевидно, что толерантность, а также нетерпимость к правонарушающему поведению и его рекламе — важный элемент настоящего патриотизма, который невозможно воспитывать через ненависть к чужим, страх перед необычным, признание малоценными для общества отдельных граждан и групп. Не случайно поэтому некоторые авторы предлагают рассматривать профилактику экстремизма, явления более широкого, чем собственно криминальные проявления, как социокультурную профилактику делинквентного поведения детей и подростков, бытовой ксенофобии и групповой замкнутости (2,с.15-17).Целевыми группами социокультурной профилактики выступают недееспособные дети и подростки, не признаваемые по закону субъектами юридической ответственности, например, учащиеся младших классов. Данный подход позволяет профилактировать развитие негативных процессов межличностного и межгруппового взаимодействия на тех этапах, когда еще только формируется мотивация противоправного поведения, что обусловливает ее особую педагогическую эффективность.

Вместе с тем, эфффективность профилактики связана с учетом, как минимум, двух факторов выполнения программ или проведения конкретных мероприятий: 1) внешней ситуации (состояния межгруппового, межобщинного и межнационального взаимодействия, социальных конфликтов, криминальной обстановки и т.п.), в которой взаимодействуют воспитанники и воспитатели;

2) внутреней ситуации (состояния педагогического и учебного коллектива, социально-демографического состава, уровня подготовки воспитате-

лей, развития учащихся, профиля учебного заведения и т.п.).

Поэтому реализация социокультурной модели профилактики экстремизма требует более высокого уровня подготовки субъектов, их интеграции в систему общей и специальной криминологической профилактики делинквентного поведения, а также умения и готовности адаптировать планы и программы с учетом быстро изменяющихся условий жизнедеятельности учащихся, местных и групповых особенностей. Об этом уже доводилось писать на примере проблем преподавания курсов этики, религиозной культуры и религиоведения в общеобразовательных учреждениях(3).

В то же время соотношение воспитательных элементов в программах профилактики, ориентированных на различные возрастные группы учащихся, очевидно, должно различаться. С обретением знаний и опыта значение самостоятельной работы с информацией, личного участия в различных социальных, культурно-просветительских, правоохранительных программах должно возрастать. Одновременно положительный личный опыт «включенности» выступает надежной гарантией от увлечения радикальными и контркультурными доктринами и соответствующими маргинальными объединениями. Для разработки соответствующих программ и оценки эффективности, ранее принятых и реализуемых, необходима совместная работа криминологов, социальных педагогов, психологов и социологов, в идеале, на базе профильного регионального учреждения высшего профессионального образования, имеющего соответствующие направления (факультеты, институты).

Более того, изучение проблем ранней интеграции подростков и молодых людей в легальные институты современного общества, мониторинг проблем данной интеграции, возникающих в ходе ее неизбежных социальных, субкультурных и собственно криминальных конфликтов, предполагает совместные усилия не только представителей научного сообщества, «криминологического» и «социологического» блока, но и практических работников системы образования, органов местного самоуправления, представителей волонтерских, правозащитных, профессиональных и иных объединений по широкому кругу вопросов. В рамках настоящей статьи целесообразно выделить лишь некоторые направления.

Во-первых, на уровне субъектов Федерации необходимо формировать систему мониторинга социальных конфликтов, привлекая к этой деятельности работников системы образования, социальных педагогов и других специалистов. Как показали, например, события в г. Пугачеве и районе Западное Бирюлево г. Москвы, информация о нарастании и обострении

конфликтов у органов местного самоуправления либо отсутствует, но легко устанавливается по факту корреспондентами СМИ и социологами, либо не реализуется в форме превентивных профилактических мероприятий.

В полной мере сказанное относится и к проблеме мониторинга социальных сетей и иных Интернет-ресурсов. Так, по данным портала «Роскомсвобода», за все время действия законодательства о блокировках по различным причинам под запретом оказались 146 170 сайтов. Только с 1 февраля 2014 года по требованию Генпрокуратуры РФ было заблокировано около 450 интернет-страниц с экстремистскими материалами. В этой связи Совет Федерации, Федерального Собрания РФ планирует уже осенью создать общероссийский центр мониторинга Интернета, задачей которого станет выработка методики выявления экстремизма в сети(5).Очевидно, что работа данного или подобного органа будет более эффективной, если: накопление и анализ информации максимально приблизить к центрам принятия решений в сфере профилактики правонарушений, при этом речь не идет о создании еще одного правоохранительного органа федерального подчинения; гарантировать участие в работе представителей общественных организаций и научного сообщества, например, большой опыт такого сотрудничества накоплен правозащитным центром «Сова», публикующим ежегодные доклады о состоянии экстремистской преступности в России; использовать полученные данные о профилактике правонарушений подростков и несовершеннолетних лиц для оценки эффективности применения законодательства.

Во-вторых, в субъектах Федерации, прежде всего в наиболее крупных и «сложносоставленных», как город Москва, необходима постоянная площадка для обмена информацией между научными учреждениями, различными институтами гражданского общества, участвующими в профилактике правонарушений, правоохранительными органами и местными органами власти. Формами такого взаимодействия могут быть семинары, научно-практические конференции, «круглые столы» с участием представителей научной общественности и указанных организаций.

В образовательных учреждениях нередко устраиваются подобные мероприятия, которые включают чтение лекций, просмотр видеофильмов соответствующей тематики, проведение круглых столов, тематических семинаров как с подростками и молодежью, так и с педагогами (1). Однако подобные мероприятия в них не являются повседневной нормой, носят исключительный характер и проводятся раз в полугодие или раз в году и фактически не могут повлиять на обстановку в муниципальном образовании, а

тем более – в городском округе.

Перспективным направлением должно стать развитие взаимодействия школ с учреждениями профессионального образования, дошкольного образования и научными организациями (профильного), а также с учреждениями культуры, спортивными обществами, правоохранительными, медицинскими, экологическими и иными самодеятельными объединениями. Примерами первого типа взаимодействия являются переподготовка и повышение квалификации преподавательских кадров на базе вузов, стажировок студентов и т.п., второго — организация системы социального мониторинга, работы «телефона доверия» для детей и подростков, летних лагерей, обеспечение сезонной работой школьников и студентов, проведение различных исследований и т.п. Еще более весомым может быть вклад студентов, участвующих в проведении различных исследований состояния групповых, социально-политических, межнациональных, конфессиональных и иных отношений, обладающих существенным конфликтным потенциалом, в различных регионах России и зарубежных странах, при организации студенческого самоуправления, при разработке социокультурных, криминологических и социально-экономических проектов.

Для этого, в-третьих, необходимо повышение уровня правовой, социопсихологической и криминологической подготовки лиц, участвующих в профилактике правонарушений несовершеннолетних, прежде всего, педагогов, школьных психологов, других специалистов, работаюших с молодежью, органов муниципальной власти. С этой целью необходимо развивать систему повышения квалификации и переподготовки указанных сотрудников, апробировать на базе соответствующих центров результаты научных исследований, разрабатывать современные методики специально-криминологической (макрогрупповой), локальной (по различным объектам городской инфраструктуры – микрорайонам, образовательным учреждениям и предприятиям) и микрогрупповой (семейной, индивидуальной) профилактики делинквентного поведения, проявлений ксенофобии и нетерпимости среди учащихся, развивать систему виктимологического просвещения а также социальной и психологической поддержки детей и подростков, оказавшихся в сложных жизненных ситуациях. Игнорирование данных потребностей, использование устаревших приемов работы с подростками, как показали события в средней школе района Отрадное, могут реально привести к совершению особо тяжких преступлений с трагическими последствиями.

Оптимальной площадкой для реализации комплекса описанных выше

мероприятий в городе Москве представляется постоянно действующее специализированное научно-исследовательское подразделение (лаборатория, отдел) изучения проблем подростковой девиантности, правонарушающего поведения и его профилактики, созданная на базе городского вуза психолого-педагогического и юридического профиля.

Литература

1. *Бедулаева М.А.* Проблемы реализации программ профилактики экстремизма в молодежной среде в муниципальных образованиях Свердловской области // Молодежный экстремизм как социально-политический феномен : материалы науч.-практ. конф. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2008. – С.41.

2. *Кузьмин А.В.* Социально-культурная профилактика экстремизма в молодежной среде: Автореф. дис... д-ра пед. наук. Тамбов, 2012.

3. *Ростокинский А.В.* Этика, основы православной культуры, религиоведение или что-то еще (об обучении толерантности) // Современные гуманитарные исследования. – 2008. – №1 (20).

4. http://www.mk.ru/incident/article/2013/10/13/929758-biryulevskiy-bunt-osmyislennyiy-i-besposchadnyiy.html.

5. *Трифонова Е.* Сенаторы научатся выявлять экстремистов: В Совете Федерации обещают создать систему мониторинга радикальных высказываний в Сети // http://www.ng.ru/politics/2014-07-24/1_extremism.html.

ИЗ ИСТОРИИ МОСКОВСКИХ ГИМНАЗИЙ XIX – НАЧАЛА XX вв.

А.В. Кудряшев

Ключевые слова: *гимназия, Москва, Московский университет, классическое и реальное образование, модернизация образования, познавательная деятельность, интерес учащихся.*

В статье рассказывается об основных этапах развития московских гимназий XIX–начала XX в. Подробно описывается структура и учебный процесс в Академической гимназии при Московском университете и 1-й московской городской гимназии в начале XIXв. Среди передовых средних учебных заведений Москвы начала XX в. особое место занимала гимназия имени Медведниковых. В этой школе большое внимание уделялось активизации познавательных интересов учащихся. Значительные усилия направлялись на создание деловой, дружественной, радостной обстановки для учебы.

В начале XIX века в России начался новый этап становления культурно-образовательной среды, педагогического потенциала российского образования. Это было время общественного оживления и распространения либеральных настроений, характерных для начала царствования Александра I. «Дух времени» довольно сильно коснулся области просвещения. Правительство предпринимало меры для создания в стране системы общеобразовательной школы. Распространялась грамотность. Выросло число образованных людей. Повысился уровень преподавания. Появились новые типы учебных заведений. Вместе с тем продолжала существовать закрытая сословная школа, и

сама идея целесообразности подобного учебного заведения не подвергалась сомнению со стороны общественности.

Развитие среднего образования в Москве в первой трети XIX в. теснейшим образом связано с Московским университетом. С момента возникновения университета при нем действовала так называемая академическая гимназия – одна из первых в России. Гимназия готовила своих учеников к поступлению в университет. В 1805 г. в ней занималось 912 человек. Хотя незадолго перед тем в Москве открылась губернская гимназия, попечитель учебного округа М. Н. Муравьев предлагал сохранить и академическую, преобразовав ее в педагогический лицей. Его поддержал министр П. В. Завадовский.В октябре 1806 г. министр подписал Постановление об академической гимназии. «Цель заведению предположена педагогическая:эта гимназия должна была делаться рассадником ученых чиновников округа для того, чтобы распространять учение в гимназиях» [10, с. 375]. Лучшие ученики губернских гимназий «с особенным призванием к ученому поприщу» могли поступать в университетскую. Академическая же гимназия ежегодно посылала в университет 15 своих выпускников.

Впрочем, педагогический состав гимназии был далек от полного совершенства. Бывший гимназист Е.Ф. Тимковский, переведенный в гимназию с Украины, писал: «Учителя гимназические далеко превосходили образованием наставников моих киевских, но не могу утаить, что некоторые из них были с большими странностями, физическими и моральными, служившими поводом к разным проказам на их счет школьников, остряков и шалунов, к числу которых, право, я никогда не принадлежал» [6, с. 379].

С 1804 и до 1812 г. университетская гимназия существовала благодаря личным усилиям ректора П.И. Страхова, бывшего в течение нескольких лет инспектором гимназии и сознававшего ее значение в жизни университета.

Академическая гимназия просуществовала до Отечественной войны 1812 г. После того как здание сгорело во время пожара Москвы, деятельность ее уже не возобновляли. Университет не имел средств содержать академическую гимназию, и потому решено было ее закрыть. После смерти П.И. Страхова интерес к Академической гимназии у университетского руководства пропал. Многие гимназисты уже не вернулись в Москву. Гимназия прекратила свое существование. Из оставшихся ее учеников десять человек приняты по экзамену студентами в университет, из прочих сорока некоторые переведены в Московскую губернскую гимназию, а другим, не явившимся предоставлена свобода искать себе место [7, с.279]. «Такими судьбами перестала существовать академическая гимназия, день в день 57

лет бывшая самой деятельной и полезнейшей помощницей Московскому университету в священном, великом деле воспитания и просвещения Российских юношей» — пишет историк академической гимназии П.Н. Страхов [5, с. 64].

2 января 1804 г. на базе Главного народного училища была у Пречистенских ворот открыта Московская губернская гимназия. По рекомендации попечителя Московского учебного округа М.Н. Муравьева ее директором стал П.М. Дружинин. Принятый в том же году «Устав учебных заведений, подведомых университетам» был составлен в духе гуманных просветительских идей. Гимназии должны были готовить учеников к университету или к самостоятельной жизни, а тех, кто пожелает – к профессии учителя в уездном, приходском и других училищах. Гимназия состояла из четырех классов и двухклассного уездного училища, выполнявшего роль ее низшего звена [11, с. 31].

Программа первого – третьего классов гимназии была рассчитана на 36 часов (24 урока по 1,5 часа). Гимназическая программа отличалась широтой охвата: энциклопедизм был в духе времени. На первый план выдвигалось знание языков — латинского, немецкого и французского. Преподавались география, история и мифология, статистика, математика (чистая и прикладная), опытная физика, естествознание, рисование. Учащимся предстояло усвоить начальные основы философии и «изящных наук», политической экономии, коммерции, технологии. При возможности рекомендовалось ввести в курс обучения танцы, музыку, гимнастику.С 1815 г. благодаря пожертвованию грека З.П. Зосимы в гимназии наряду с латынью начали преподавать и греческий [1, с. 33, 38].

«Дабы лучше соединить теорию с практикою», учителям предлагалось устраивать прогулки с учениками за город, знакомить их с природой, с мануфактурами и фабриками, устройством мельниц, гидравлических машин, посещать мастерские художников. Закон Божий в этом обширном перечне отсутствовал: предполагалось, что необходимые знания в этой области ученики уже имеют.Декларировалось, что в гимназию принимаются «всякого звания ученики», обладающие знаниями в объеме уездного училища. Специально оговаривалось, что учитель «не должен пренебрегать детей бедных родителей, но всегда иметь в памяти, что он приготовляет членов обществу» (§ 38). От учителей требовалось, чтобы они относились к ученикам как родители, были с ними терпеливыми и ласковыми, заботились об их пользе, а главное – старались «более об образовании и изощрении рассудка их, нежели о наполнении и упражнении памяти» (§ 41). Разумеется, в реальных условиях России начала XIXв. подобные гуманно-просветительные

принципы оставались большей частью на бумаге, но само провозглашение их имело положительное значение, воздействуя на общественное сознание.

Преподавателей было немного. По штатам 1804 г. полагалось 4 старших и 4 младших учителя с жалованием 780 и 480 рублей в год. Директору гимназии присваивался высокий чин VII класса. Ему подчинялись уездные и приходские училища губернии, а также частные пансионы. В первый год существования гимназии в ней насчитывалось 79 учеников, в 1812 г. их было уже 101[1, с. 38–39].

С открытием губернской гимназии пансион, существовавший при Главном народном училище, был сохранен. Из 65 пансионеров 25 были приняты в гимназию, остальные – в уездное училище при ней[1, с. 41 – 42]. В 1814 г. при гимназии открылся трехгодичный учебно-воспитательный пансион для дворян. Окончившие его принимались без экзамена во 2-й класс гимназии. Плата здесь была значительно выше, чем в пансионе для разночинцев.

Воспоминания о московской губернской гимназии 1814-1818 гг. оставил учившийся в ней М. П. Погодин.Курс состоял тогда из четырех классов.В классе имелось по 50 и более учеников. Места в нем распределялись в зависимости от успехов: лучшие сидели на первой скамейке, худшие – сзади, время от времени перемещаясь. Практиковалась популярная в те годы система взаимного обучения. Вот как описывает автор уроки латинского языка: «Время употреблялось на прослушание уроков у старших учеников, сидевших на первой лавке, самим учителем, у прочих старшими, из которых каждый имел в своем ведении особую лавку; потом в исправлении ошибок в представлявшихся учителю на бумаге задачах; в легких переводах из хрестоматии» [4, с. 606]. Ученики, помогавшие другим, назывались аудиторами (авдиторами). Каждый учитель преподавал несколько предметов: один – латинский, немецкий и французский языки, другой – математику и физику и т.д. Считалось, что математикой способны заниматься лишь немногие, поэтому требования к ученикам были весьма снисходительны. Естественная история включала в себя минералогию, ботанику, зоологию и технологию. Учебников не было. Рассказанное учителем выучивалось наизусть. Так же обстояло дело со статистикой Российской империи. География и история преподавались, по отзыву М. П. Погодина, «гнуснейшим образом». Сведения из истории были отрывочны. Хотя среди учителей гимназии имелись люди с учеными степенями, методика преподавания во многих случаях была несовершенной, а то и просто беспомощной. Так, будущий профессор университета С. М. Ивашковский преподавал русскую словес-

ность, а также логику, грамматику, психологию, нравственность, риторику, пиитику, эстетику, естественное право и политическую экономию. Его преподавание мемуарист назвал уродливым и нелепым. По мнению Погодина, русская словесность и позже преподавалась в гимназии дурно – по непонятным для учеников записям профессорских лекций, сделанных учителями в студенческие годы[4, С. 619–624].

В 1804 г. в гимназии насчитывалось только 79 учеников [1, с. 40]. Дворяне неохотно отдавали своих детей во всесословные гимназии, предпочитая такие учебные заведения, где учились преимущественно отпрыски «благородных родителей».

В 1828 году начался следующий этап гимназических изменений: был издан новый «Устав гимназий и училищ, подведомственных университетам». По этому уставу преемственная связь между уездными училищами и гимназиями была нарушена. Каждая школьная ступень предназначалась для определенного сословия.Гимназии (в них учились дети дворян и чиновников) остались преемственно связанными с университетами. Они должны были готовить учащихся к университетскому образованию, а также выпускать молодых людей в жизнь со знаниями, «приличными их состоянию». Российские гимназии стали классическими, как в Германии и Австрии. Гимназия стала семиклассной с семилетним курсом, благодаря этому учебное время увеличилось на один год. Появились гимназии с греческим языком и без греческого языка.Уставом 1828 года официально допускалось применение розги в трех младших классах гимназий. Школьный режим стал более суровым, казарменным, бессмысленным, в дисциплине преобладала муштра. С 1838 года физические наказания были введены для всех гимназистов. С 1845 г. началось повышение платы за учение; при Николае I оно проводилось несколько раз[9, с.26–27].

В 1856 году Министерство поручило своему вновь восстановленному Ученому комитету начать разработку нового школьного устава (взамен устава 1828 года), «более сообразного с современным взглядом на обучение и воспитание и более отвечающего действенным потребностям народа в учении».В результате проведенной работы19 ноября 1864 года утверждается Устав гимназий и прогимназий. В Уставе было сказано, что «гимназии имеют целью доставить воспитывающемуся в них юношеству общее образование и вместе с тем служат приготовительными заведениями для поступления в университет и другие высшие специальные училища».В гимназиях и прогимназиях могли обучаться «дети всех сословий, без различия звания и вероисповедания». Гимназии разных направлений (классические с

двумя древними языками, классические с одним латинским языком, реальные) имели различия в учебных планах

Однако гимназии по уставу 1864 года работали недолго. В 1866 году Д. Каракозов совершил покушение на Александра II. Это оказало определенное воздействие на отношение правительства к образованию.В июле 1871 года был принят устав гимназий, заменивший собой устав 1864 года. Этим уставом учебные заведения руководствовались вплоть до 1917 года.

По уставу 1871 года единственным типом средней школы, дающим полноценное образование и право поступления в высшие учебные заведения, была признана семиклассная классическая гимназия с восьмилетним сроком обучения (VII класс — двухгодичный)[9, с.34–37].

В конце XIX–начале XXвека масштабная индустриализация вызвала насущную потребность в квалифицированной рабочей силе и инженерно-технических кадрах. Это углубило и обострило противоречия между социальными запросами в области народного образования и уровнем его развития. Состояние массовой школы, содержание образования, методы и средства обучения в ней не отвечали новым требованиям жизни. Объективно возникла потребность в творческом поиске путей ликвидации разрыва между организацией обучения и новыми задачами, выдвигаемыми развитием страны, что требовало осуществления радикальной школьной реформы.

Все это предполагало изменения организационных форм и методов обучения, направленности процесса познавательной деятельности учащихся. Насущной проблемой являлось радикальное изменение учебных планов и программ, перестройка содержания образования на принципах реального образования. В связи с изменившимися социально-экономическими условиями необходимо было готовить выпускников средней школы, хорошо ориентированных в достижениях науки и техники своего времени, обладающих глубокими естественнонаучными и физико-математическими знаниями.

Другой важной задачей, поставленной перед средней школой, становилась подготовка инициативного, мыслящего человека, обладающего необходимыми интеллектуальными качествами. Соответственно требовалась перестройка системы методов обучения в направлении стимулирования творческой активности, познавательных интересов учащихся, усиления доли самостоятельных работ, приоритета опытно-исследовательских, наглядно-экскурсионных методов в учебно-воспитательном процессе. Должно было измениться и само положение ученика в учебно-познавательной деятельности: был необходим переход к активному взаимодействию, творческому диалогу преподавателя и школьника. Новые походы, наметив-

шиеся в трактовке позиции ученика в образовательном процессе, отводили ему активную творческую роль. Это выдвигало на первый план использование таких побудителей учебной деятельности, как познавательный интерес, жизненно-практическое значение знаний. Методы и формы учебной деятельности приобретали характер стимулов самостоятельной работы эвристической, исследовательской направленности (лабораторные и практические занятия, опыты и эксперименты).

В ходе поисков наибольшей индивидуализации занятий, развитию личностных интересов была предложена и предметная система, введенная, например, в московской гимназии Е.А. Репман. В этой школе не было обычных классов. По каждому предмету имелось несколько групп, соответствующих по программе различным классам, и ученики в зависимости от своих интересов, способностей и успехов могли посещать по одним предметам более старшие группы.

В конце XIX–начале XX века педагоги московских гимназий предпринимали активные попытки активизировать познавательную деятельность учащихся на уроке, стимулировать их интерес к изучаемому предмету. Практически все передовые учителя, разрабатывая новые приемы преподавания, опирались на свой реальный опыт преподавания в средних учебных заведениях, опыт и замечания своих коллег. Таким образом, изучая жизненный путь этих педагогов, можно сделать вывод о том, что эти новейшие методические идеи часто не только высказывались в педагогических дискуссиях на страницах книг и журналов, но и находили практическое воплощение в работе, как самих авторов, так и их последователей, а иногда и в ведомственных методических рекомендациях.

Активные дискуссии в педагогической среде развернулись по вопросу об использовании в изучении русского языка такого традиционного методического приема, как диктант. Преподаватель русского языка, известный методист А. Флеров решительно выступал против использования диктанта, считая, что «постоянные диктовки» убивают в учениках «живое чутье языка, страшно скучны для детей, духовная природа которых развивается только на материале, способном вызвать совместную работу мысли, чувства и воображения» [8,с. 117–118].А.Флеров «орфографический навык» у школьников вырабатывал с помощью «упражнений, связанных с объяснительным чтением, к которому дети относятся с живым интересом». Изучая на уроках произведения русских классиков, учитель останавливается на отдельных словах и выражениях, придающих повествованию особую выразительность (например, при изучении стихотворения Майкова «Весна»

дает задание ученикам выписывать или подчеркивать существительные, которыми обозначается весна, прилагательные, используемые автором для обозначения весны, глаголы, указывающие на действия зимы). Результатом такой всесторонней обработки материала, предназначенного для объяснительного чтения, по мнению Флерова, будет «прочное и осмысленное усвоение правописания встречающихся слов» [8, с.119–121]. А. Флеров соглашался, что времени при таком методе «самостоятельной работы класса под руководством учителя» уходит больше, чем при обычном механическом заучивании грамматических правил, но считал, что такой «наблюдательный метод» крайне важен для развития интереса детей к родному языку, отечественной словесности [см.:2, с.324].

Метод самостоятельной работы ученика с первоисточниками в преподавании гуманитарных предметов рассматривался как аналогия методам аналитического исследовательского эксперимента в преподавании естествознания и физики, поскольку в обоих случаях учащиеся непосредственно знакомились с предметами изучаемой науки. На уроках гуманитарных дисциплин использование данных методов предполагало групповые формы работы учащихся, а также предварительную самостоятельную работу каждого ученика. Данный метод играл особо важную роль в развитии познавательных интересов учеников, поскольку позволял учащимся, непосредственно работающим с текстом художественных произведений, проникаться их духом, вживаться в образы тех или иных литературных героев.

Еще одним методом в рамках исследовательского подхода при обучении гуманитарным предметам был метод эвристической беседы. Сущность этого метода заключалась в подведении учителем ученика к определенным выводам путем наводящих вопросов.Педагоги гимназии имени Медведниковых, основываясь на своем многолетнем опыте, советовали на уроках «объяснительного чтения» широко применять принцип наглядности: «Ученики обыкновенно с живейшим интересом следят за содержанием читаемого, если оно сопровождается иллюстрациями; литературные образцы становятся ярче и отчетливее, воспроизведение фабулы рассказа или характеристики лица делается значительно легче. Всякий раз ученики с нетерпением ждут, когда преподаватель поведет их в аудиторию, даст им возможность послушать живой рассказ, поработать над интересным материалом и легко воспроизвести в своем воображении конкретное содержание прочитанного при помощи умело подобранных и выполненных световых картин» [2, с.148–149]. При этом принцип наглядности понимался не как простой показ иллюстраций, а как многоплановая работа по анализу текста произведения в сравнении с

другими источниками по данной теме. Так, например, прежде чем был задан для предварительного чтения рассказ А.И. Куприна «В недрах земли», который повествует о труде шахтеров, ученики были опрошены, знают ли они, как происходит добыча каменного угля. Так как выяснилось, что знания у детей по этому вопросу минимальны, учитель познакомил их с содержанием нескольких научно-популярных книг, дающих прекрасное представление о работе на шахтах; чтение сопровождалось показом соответствующих теме световых картин. После этого был обстоятельно разобран сам рассказ Куприна. Было написано сочинение по теме, предлагаемой хрестоматией, «Труд крестьянина-земледельца и фабричного». Работа оказалась нетрудной для учеников, так как они уже имели достаточный материал для сравнения труда крестьян и рабочих, описываемый в изученных школьниками стихотворениях Некрасова, Никитина, Толстого [2, с. 147]. Педагоги подчеркивали, что особый интерес у учащихся вызывает такой литературныйанализ, когда сравниваются статья, рассказ или стихотворение, помещенные в школьной хрестоматии, с аналогичным по содержанию произведением, не включенным в книгу для чтения и, следовательно, «привлекательным своей новизною». Преподаватели русского языка и литературы в московской частной гимназии им. Медведниковых отмечали, что при проведении на уроках объяснительного чтения решается двойная задача: не только познакомить учащихся с произведениями русской словесности, но и, изучая их, способствовать всестороннему (умственному, нравственному и эстетическому) развитию детей [см.:Краткий очерк; с.141–145].

К началу XX в. содержание образования в отечественной средней школе оставалось преимущественно гуманитарным. Преподавание естественных наук в средней школе имело зачастую формализованный, схоластический характер.Но в 1901 г. Министерство народного просвещения пересмотрело учебные планы средней школы: в первые классы гимназий и реальных училищ было включено природоведение. В 1906 г. преподавание естествознания было введено во всех классах реальных училищ. В этот же период были частично пересмотрены учебные программы, часть из них была составлена заново. Одновременно началась интенсивная работа по совершенствованию методики преподавания естествознания и созданию новых учебников по предметам естественнонаучного цикла, отвечающих уровню науки и требованиям педагогики. В частности, большее значение по сравнению с предыдущим периодом уделялось активизации познавательной деятельности учащихся, развитию их интереса к знаниям.

В гимназии имени Медведниковых проводились практические заня-

тия по зоологии, в которых принимали участие не только те школьники, которые непосредственно изучали курс зоологии, но и учащиеся старших классов, интересовавшиеся изучением животных. Кроме того, несколько учеников, особенно интересующиеся зоологией, изучали под руководством учителя краткий курс гистологии. Также в гимназии имени Медведниковых важной частью внеклассных занятий по естествознанию было обсуждение ученических рефератов. Целью проведения этих работ по биологии было «возбуждение в учениках интереса к этой области знаний, охоты и привычки читать книги серьезного научного содержания и способности разбираться в материале». Преподаватели гимназии Д.Ф. Синицын и Н.А.Шлезингер отмечали, что работа над рефератами особенно заинтересовала учащихся в связи со школьной выставкой осени 1911 г., где выставлялись наиболее удачные сочинения. Наибольшим успехом и интересом у самих же школьников пользовались те рефераты их товарищей, чтение которых сопровождалось демонстрацией соответствующих иллюстраций [см.:2, с.176–177].

В творческом поиске частных гимназий и средних учебных заведений, создаваемых общественной инициативой,находили свое воплощение и обогащениеноваторские для того времени дидактические идеи. Прогрессивно мыслящие методисты и учителя практики считали, что метод обучения должен, прежде всего, возбуждать познавательные интересы учащихся, их самостоятельность, так как только при этом развиваются активное внимание, конкретное мышление, а полученные результаты дают учащемуся моральное удовлетворение, пробуждают веру в собственные силы и одновременно укрепляют интерес к изучаемому предмету.

Поставив одной из главных задач пробуждение у детей интереса к знаниям, охоты к учению, воспитание детской активности и творческого подхода ко всякому делу, передовые учебные заведения уделяли значительное внимание той обстановке, в которой должна проводиться учебная и воспитательная работа. Главные усилия направлялись на выработку внутренней дисциплины, возникающей под влиянием развития устойчивого интереса к учебной деятельности, на создание деловой, дружественной, радостной обстановки для учебы.

Литература

1. *Гобза И.О.* Столетие Московской 1-й гимназии. 1804 – 1904 гг. Краткий исторический очерк. Составлен директором гимназии И. Гобзой / И.О. Гобза. – М.: Синодальная типография, 1903. – 444, 27 с.

2. Краткий очерк внешнего устройства и постановки учебно-воспитательной части Московской гимназии имени И. и А. Медведниковых в связи с участием ее на международной выставке «Устройство и оборудование школы», состоящей под Августейшим Его Императорского Высочества Великого князя Михаила Александровича покровительством, в апреле, мае, июне и июле 1912 г. в С-Петербурге / Сост. директор гимназии В.П. Недачин и др.-М.: Тип. К.Л. Меньшова, 1912. – 189с.

3. *Михайлова М.В.* Частные школы дореволюционной Москвы / М.В. Михайлова // Педагогика. – 1998. – №1. – С.86–93.

4. *Погодин М.* Школьные воспоминания / М. Погодин // Вестник Европы. – 1868. – № 8. – С. 605–630.

5. *Страхов П.Н.* Краткая история академической гимназии, бывшей при Императорском Московском университете. – Репринтное изд. / П.Н. Страхов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2000. – 64 с.

6. *Тимковский Е.Ф.* Воспоминания / Е.Ф. Тимковский // Киевская старина. – 1894. – № 3. – С. 359–381.

7. Университет для России. Т. 2. Московский университет в александровскую эпоху / Под ред. В.В. Пономаревой и Л.Б. Хорошиловой. – М.: ООО «Торгово-издательский дом «Русское слово-РС», 2001. – 368 с.

8. *Флеров А.* Несовместимость диктовки с истинными задачами преподавания отечественного языка// Педагогический сборник. – 1901. – №8. – С.103–123.

9. *Христофорова Н.В.* Российские гимназии XVIII – XXвв. на материале г. Москвы / Н.В. Христофорова. – М.: Греко-латинский кабинет, 2001. – 208 с.

10. *Шевырев С.П.* История императорского Московского университета, написанная к столетнему его юбилею, 1755 – 1855 / С.П. Шевырев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998. – 581 с.

11. *Эйнгорн В.* Московский университет, губернская гимназия и другие учебные заведения Москвы в 1812 году. Вып. 1-й / В. Эйнгорн. – М.: Т-во скоропечатни Левинсон, 1912. – 36 с.

Е.С. Пазгалова

Ключевые слова:
содержание образования, земские школы, церковно-приходские школы, продолжительность обучения, учебный план, успеваемость.

ЗЕМСКИЕ И ЦЕРКОВНО-ПРИХОДСКИЕ ШКОЛЫ В КОНЦЕ XIX–НАЧАЛЕ XX ВВ.
(НА МАТЕРИАЛАХ ВОЛОГОДСКОЙ, ОЛОНЕЦКОЙ И ПСКОВСКОЙ ГУБЕРНИЙ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО УЧЕБНОГО ОКРУГА)

В статье осуществляется сравнительный анализ учебной работы в церковноприходских и земских школах на основании сопоставления преподаваемых в них предметов, целей обучения, учебных планов, сроков начала и окончания обучения, продолжительности обучения, количества учебных дней, успеваемости учащихся.

Система начального образования Российской империи в дореволюционный период состояла из учебных заведений, принадлежащих разным ведомствам. Особое место в ней занимали земские и церковноприходские школы, получившие широкое распространение в провинции.

Опыт деятельности земской и церковноприходской школ на региональном уровне анализировался многими исследователями, например, Ю.А. Ивановым и Т.А. Красницкой (на материалах Владимирской губернии) и Е.А. Калининой (на материалах Олонецкой губернии), в регионах накоплен значительный опыт изучения деятельности этих школ[5; 6; 7]. В историко-педагогических исследованиях на общероссийском уровне процесс обучения в дореволюционных школах рассматривали Е.П. Воробьев и Р.В. Ященко (церковнопри-

ходские школы), В.А. Петьков и К.В. Шкуропий (земские училища) [21; 13]. В губерниях Санкт-Петербургского учебного округа содержание образования земских школ изучала В.В. Карпова (на материалах Псковской губернии), исследования содержания образования школ обоих типов провели И.А. Макеева и И.А. Петранцова (на материалах Вологодской, Новгородской и Олонецкой губерний) [8; 9; 12].

Таким образом, до настоящего времени не проводилось целенаправленного историко-педагогического сравнения содержания образования земских и церковноприходских школ по Вологодской, Олонецкой и Псковской губерниям Санкт-Петербургского учебного округа. В связи с этим автор статьи выражает особую благодарность своему рецензенту кандидату педагогических наук наук, доценту Вологодского государственного университета, докторанту ФГНУ «Институт теории и истории педагогики Российской академии образования Л.О. Володиной за идею провести сравнение содержания образования в церковно-приходской и земской школах. Сравнительный анализ учебной работы школ обоих типов позволяет выявить общее и особенное в содержании образования начальных учебных заведений трех губернии Санкт-Петербургского учебного округа в конце XIX–начале XX вв.

Содержание деятельности церковноприходских и земских школ определялось «Положениями о начальных народных училищах» от 1864 и 1874 гг. Согласно этим документам, в обоих типах школ преподавались Закон Божий (краткий катехизис и священная история), чтение по книгам гражданской и церковной печати, письмо, первые четыре действия арифметики и церковное пение [15, с. 614; 14, с. 836]. При этом никакие иные предметы, кроме указанных в документах, не могли быть введены в программу данных типов начальных народных училищ.

Учебная работа церковноприходских и земских школ строилась на программах обучения и учебных планах, конкретизируясь в предметах и целях обучения. Согласно «Правилам о церковноприходских школах от 13 июня 1884 года» Св. Синода, в них преподавались следующие предметы: «Закон Божий (изучение молитв, священная история и объяснение богослужения, краткий катехизис), церковное пение, чтение книг церковной и гражданской печати, письмо, начальные арифметические знания». Большое значение в церковноприходских школах занимало объяснение богослужения [7; с. 88]. В начале XX века в двухклассных церковноприходских школах к этим предметам добавлялись начальные сведения из истории церкви и отечества [17, с. 372; 20]. «Положение о церковных школах ведомства право-

славного исповедания» от 1 апреля 1902 года к уже имеющимся предметам добавляло в одноклассных школах рукоделье (для девочек), в двухклассных – географию, черчение и рисование [16, с. 403].

Целью обучения в церковноприходских школах определялось «утверждение в народе православного учения веры и нравственности и сообщение первоначальных полезных сведений, внушение детям любви к церкви и богослужению» [17, с. 372]. Целью обучения в земских школах было «утверждение в народе религиозных и нравственных понятий и распространение первоначальных полезных знаний» [15, с. 614; 14, с. 836]. Общее в целях обучения заключалось в религиозно-нравственной основе образования в обоих типах школ и знакомстве с «первоначальными полезными знаниями» [15, с. 614; 14, с. 836].

Сходство в содержании образования церковно-приходской и земской школ прослеживалось и в понедельном распределении часов на предметы. Учебная работа церковноприходских школ была обусловлена учебным планом и программой учебных предметов, предложенных Министерством народного просвещения в 1886 г. (см. таблицу 1) [19, с. 90].

Таблица 1

Название предмета	Количество часов в неделю				Общее количество часов
	В одноклассной школе		В двухклассной школе		
	Год 1-й	Год 2-й	Год 3-й	Год 4-й	
Закон Божий	7	7	7	7	28
Церковнославянское пение	4	4	4	4	16
Церковнославянский язык	4	4	4	4	16
Русский язык	7	7	7	7	28
Чистописание	3	2	2	2	9
Арифметика	6	6	4	4	20
Русская история	–	–	2	3	5
Итого:	31	30	30	31	122

Согласно этим документам учащиеся занимались по 5–6 часов в неделю, а в субботу по 4 часа. При этом специфика обучения в церковноприходских школах заключалась в том, что главным предметом был Закон Божий, а все остальные предметы, за исключением арифметики, служили

дополнением к основному предмету. В целом Программа 1886 г. отражала задачу – обучить детей нравственным основам поведения через усвоение религиозных заповедей, а только потом приобщить к азам светских знаний [21, с. 74-75].

Программа предметов и учебный план земской школы были утверждены Министерством народного просвещения значительно позже, только в 1897 г. (см. таблицу 2) [18, с. 138].

Таблица 2

Учебные предметы	Количество часов в плане в неделю
Закон Божий	6
Церковнославянская грамота	3
Русский язык	8
Чистописание	2
Арифметика	5
Церковное пение	3
Всего:	27

Согласно этому документу, в школах ведомства Министерства народного просвещения предусматривалось изучение шести учебных предметов с неизменным количеством часов на каждую дисциплину [13, с. 58]. В учебном плане земских школ обозначался перечень предметов и их еженедельное почасовое распределение, обязательное для каждого народного училища. Учителя школ стремились его расширить, сообщая ученикам сведения из отечественной истории, географии и естествознания в курсе русского языка, не выделяя их в отдельный предмет [7, с. 124; 8; 4].

Таким образом, как мы увидели из таблиц, сходство учебных планов земской и церковно-приходской школ заключалось в распределении количества учебных часов на дисциплины. Наблюдается общая тенденция в сравнении количества учебных часов: в земской школе ряд предметов (Закон Божий, церковное пение, церковнославянский язык, арифметика) преподавались на один час в неделю меньше, чем в церковно-приходской. Наоборот, русский язык наиболее подробно изучался в земской школе. Мы полагаем, что настоящие учебные планы были призваны подчеркнуть значимость церковноприходских школ, в ущерб земским народным школам. Поскольку развитие церковноприходских школ поддерживалось правительством, а становление земских школ – затормаживалось.

Но исторически картина сложилась прямо противоположная, обозначив будущее за народными земскими школами, в которых наиболь-

шее развитие получило «прагматическое» образование. В 90-х годах XIX века наблюдается увеличение количества учебных часов на преподавание светских предметов в земских школах. Наиболее ярко это проявилось в земских школах Олонецкой губернии. Дисциплины Закон Божий, церковно-славянское чтение и церковное пение составляли там четвертую часть от общего объема изучаемых предметов. Наибольшее внимание в одноклассных и двухклассных земских школах уделялось преподаванию русского языка и арифметики. В Коткозерской одноклассной земской школе на изучение Закона Божия, церковного пения и церковнославянского языка отводилось 159 уроков в год, а на преподавание русского языка и арифметики – соответственно 330 и 252 урока. В Сармяжской одноклассной земской школе на преподавание духовных предметов отводилось 143 урока в год, на преподавание русского языка – 322, арифметики – 218 уроков в год (см. таблицу 3) [2, л. 66, 75, 78, 88, 90-91; 9, с. 140–141].

Таблица 3

Название школы	Учебные дисциплины						Всего
	Закон Божий	Церковное пение	Церковнославянский язык	Русский язык	Арифметика	Чистописание	
Коткозерская	80	17	62	330	252	78	819
Сармяжская	52	–	91	322	218	86	769
Туломозерская	48	–	48	161	160	47	464
Шенкульская	20	46	180	326	268	80	920
Женская школа – без названия	140	–	50	150	110	90	540

По отдельным губерниям содержание образования в обоих типах школ тесно взаимосвязано со сроками начала и конца обучения, а также его общей продолжительностью. Рассмотрим все эти параметры на примере Вологодской губернии. Продолжительность обучения в земских и церковноприходских школах Вологодской губернии тесно связана с продолжительностью учебного времени в течение учебного года. При этом колебания

между самым ранним и самыми поздними сроками начала и окончания обучения регистрируются не только по разным уездам и различным типам школ, но и в пределах одного уезда и типа училищ. Причем колебания между самым ранним и самым поздним началом или концом учебного года достигают иногда значительной величины, измеряемой десятками дней [10, с. 163; 9, с. 55]. Сроки начала обучения в земских и церковноприходских школах Вологодской губернии в 1898 г. представлены в таблице 4.

Таблица 4

Уезды	Типы школ	
	земские	церковноприходские
Никольский	6 сентября	18 сентября
Вельский	10 сентября	19 сентября
Яренский	–	21 сентября
Кадниковский	14 сентября	25 сентября
Вологодский	15 сентября	26 сентября
Устюгский	15 сентября	23 сентября
Тотемский	17 сентября	19 сентября
Устьсысольский	19 сентября	29 сентября
Грязовецкий	20 сентября	27 сентября
Сольвычегодский	27 сентября	30 сентября
По губернии:	15 сентября	23 сентября

Как видно из таблицы, первое место по началу обучения занимает Никольский уезд, а крайнее – Сольвычегодский, причем в последнем учение началось ровно на три недели позже, чем в первом. В церковноприходских школах таких резких колебаний по отдельным уездам не встречается. Особый интерес представляет тот факт, что в Сольвычегодском уезде с опозданием начинается обучение не только в земских, но и в церковноприходских школах. Соседние с ним места занимают Устьсысольский и Грязовецкий уезды [10, с. 164–165; 9, с. 57]. Среди основных причин позднего начала занятий в начальных школах выступали зависимость от сроков окончания крестьянами полевых работ, ремонт и постройка школьных зданий, замена учителей и поздний приезд некоторых из них к месту службы [11, с. 35–36].

Сроки окончания обучения в начальных школах Вологодской губернии в 1899 г. представлены в таблице 5.

Таблица 5

Уезд	Тип школ	
	земские	церковноприходские
Грязовецкий	28 апреля	3 мая
Никольский	3 мая	4 мая
Вологодский	9 мая	4 мая
Вельский	10 мая	6 мая
Тотемский	10 мая	1 мая
Кадниковский	11 мая	1 мая
Устюгский	11 мая	4 мая
Сольвычегодский	14 мая	9 мая
Устьсысольский	28 мая	5 мая
Яренский	–	9 мая
По губернии:	9 мая	5 мая

Настоящий порядок уездов не соответствует порядку сроков начала обучения лишь в трех уездах: Никольском, Сольвычегодском и Устьсысольском, можно сказать, что окончание обучения в них находится в зависимости от начала: чем раньше или позже оно началось, тем раньше или позже закончилось. В других уездах, например в Грязовецком, в земских школах обучение началось сравнительно очень поздно, окончилось же очень рано.

В результате – во всех уездах без исключения церковноприходские школы начинают функционировать позднее земских школ, опаздывая с началом занятий на срок от 2 до 12 дней, и, за исключением уездов Грязовецкого и Никольского, в земских школах учение заканчивается позже, чем в школах духовного ведомства. Отсюда можно заключить, что средняя продолжительность учебного года в земских школах выше, чем в школах церковноприходских. Таким образом, среднее число учебных дней в году в земских школах равняется 155, в церковноприходских лишь 147 [10, с. 167; 9, с. 60–61].

Продолжительность учебного времени по отдельным уездам Вологодской губернии характеризуется наличием серьезных колебаний (см. таблицу 6).

Таблица 6

Уезд	Тип школ	
	земские	церковноприходские
Грязовецкий	148	145
Сольвычегодский	148	147
Тотемский	153	146

Устьсысольский	154	144
Кадниковский	156	142
Вельский	157	153
Устюгский	159	146
Никольский	159	155
Вологодский	160	141
Яренский	–	151
По губернии:	155	147

Однако колебания по церковноприходским и земским школам незначительны, поскольку разница между крайними уездами не достигает даже двух недель по земским школам и составляет ровно две недели по церковноприходским. Если сопоставить между собой оба типа школ, то станет ясно, что продолжительность учебного времени в земских школах выше продолжительности обучения в церковноприходских.

Самую незначительную разницу между продолжительностью учебного года в земских и церковноприходских школах мы находим в Сольвычегодском уезде (1 день). Самая большая разница между организованными школами (земскими и церковноприходскими) по продолжительности учебного времени в Вологодском уезде (19 дней) [10, с. 168; 9, с. 63–64].

Число учебных дней дает определенное представление об организации дела начального образования в различных типах школ и разных уездах, но не вполне определяет точное количество времени, посвящаемое учащимися на занятия в течение учебного года. Эта точность достижима при изучении предыдущих данных в совокупности с информацией о средней продолжительности учебного дня в школах различных типов.

В земских и церковноприходских школах продолжительность дня по губернии одинакова и равняется 5,1 часа. По уездам наибольшее число учебных часов в день для земских школ мы находим в Вельском уезде (5,3 часа), наименьшее – в Устюгском (4,6 часа) и Устьсысольском (4,7 часа). Наибольшее число учебных часов по школам церковноприходским равняется также 5,3 часа и встречается в трех уездах: Вельском, Вологодском, Кадниковском, а наименьшее также в трех уездах: Сольвычегодском, Устьсысольском и Яренском и равняется 5 часам [10, с. 169; 9, с. 64].

Приняв во внимание среднюю для губернии продолжительность учебного года вместе с продолжительностью учебного дня получим, что разница по количеству времени, которое посвящается на занятие с детьми, в среднем в течение года в различных типах школ сильно сглаживается. Подводя итог, мы видим, что учебный год в конце XIX века в земских шко-

лах составляет 791 час, в церковноприходских – 741 час.

Если принять в расчет обычной продолжительности учебного времени перерывы в занятиях во время 1898-1899 учебного года, то полученные данные будут несколько изменены. В земских школах перерывы случались в 45 училищах (18,9%); в церковноприходских – в 69 (15,9%), причем в первой категории школ сумма перерывов равнялась 507 дням, во второй – 773 дням. Таким образом, по причинам болезни учащихся и учителей, полевых работ крестьян, прививок от оспы ученикам, ремонта школ средняя продолжительность учебного года в земских и церковноприходских школах уменьшилась на 2 учебных дня [10, с. 169; 9, с. 65].

В результате, мы увидели, что продолжительность учебных дней сильно колебалась по различным уездам губернии и разным типам школ, средняя продолжительность учебного года в земских школах выше, чем в школах церковноприходских. Наибольшая продолжительность обучения по дням и часам была в обоих типах школ. Но в земских школах процесс обучения проходил наиболее ответственно и четко.

С 1902 года в земские школы начинает вводиться четырехлетний курс обучения, с меньшим доминированием религиозного обучения и большим центрированием на мирской практике [1]. Вероятно, увеличение времени на предметы гуманитарного цикла (русский язык) и естественнонаучного цикла (арифметика) в земских школах, скорее всего, говорит о меньшей центрированности на религиозном обучении и переходе к светскому характеру образования. Учебные дисциплины в обоих типах школ в основном одни и те же, только отсутствует или уменьшено количество часов на церковное пение и нет русской истории в земских школах. Но в земской школе сохранены акценты на внецерковную грамотность, а не только на церковную. Земское обучение тоже имело серьезный религиозно-нравственный компонент, но он был менее церковным. Впоследствии при разработке новых учебных планов в земских школах акцент был сделан на общеобразовательный характер обучения.

К сожалению, конкретные цифры по общему количеству уроков в школах обоих типов нам удалось найти только за период ближе к первой четверти XX века, поэтому тезисы и их доказательства изложены не в логичной последовательности. Подтверждением общеобразовательного характера обучения в земских школах служит учебный план Опочецкого уездного земства Псковской губернии, разработанный в 1910–1912 гг. с целью повышения уровня начального школьного образования [8]. В него, наряду с общепринятыми в земских школах предметами, был включен целый

ряд новых дисциплин: история, география, мироведение (естествознание), гимнастика, рукоделие. Занятия по истории и географии планировались с 3-го класса, по естествознанию – с 1-го класса. На русский язык было запланировано 35% учебного времени. Преподавание Закона Божьего и церковнославянского языка было значительно сокращено (см. таблицу 7).

Таблица 7

Предметы	Классы				Всего
	Первый	Второй	Третий	Четвертый	
Закон Божий	2	2	2	2	8
Церковнославянский язык	1	1	1	4	7
Русское чтение	6	6	4	4	20
Русское письмо	6	6	4	4	20
Арифметика	6	6	5	5	22
Предметные беседы	2	–	–	–	2
Русская история	–	–	2	2	4
Русская география	–	–	2	2	4
Мироведение	–	2	3	3	8
Рисование и черчение	2	2	2	2	8
Пение	2	2	2	2	8
Гимнастика (рукоделие для девочек)	2	2	2	2	8
ИТОГО:	29	29	29	29	

Проанализируем среднее количество годовых уроков в двухклассных церковноприходских школах Велико-Устюжского викариатства Вологодской епархии за 1913/14 учебный год (см. таблицу 8) [11, с. 34]. Как видно из таблицы, количество уроков Закона Божия (175) в Устюгской женской школе превосходит число уроков арифметики (132) и русского языка (143). Но в других церковноприходских школах – Сольвычегодской мужской и женской, количество уроков на дисциплины гуманитарного цикла превышало или соответствовало числу уроков, отводимых на изучение религиозных предметов. Например, в Сольвычегодской мужской школе на Закон Божий выделялось 115 годовых уроков против 151 урока русского языка и 100 уроков арифметики. В Пажгинской школе – на 100 уроков Закона Божьего приходилось 157 годовых уроков русского языка и 98 уроков арифметики. Мы предполагаем, что произошедшая перемена в распределении числа уроков связана с все возрастающей популярностью

школ земских, а также намечающейся тенденцией перехода к общеобразовательному характеру обучения.

В Сольвычегодской женской церковно-приходской школе, помимо прочего, наблюдаем значительный всплеск количества уроков русского языка (183), и сохраняется соотношение превосходящего количества уроков арифметики и русского языка количеств уроков по предмету Закон Божий. Существенное увеличение количества уроков русского языка также фиксируем в Онежской и Устьвымской школах (183). В первом случае, можно предположить, что рост количества годовых уроков русского языка мог быть связан с плохой успеваемостью учащихся. Во втором случае, две другие школы Яренского уезда обслуживали территорию, на которой проживала малая народность – зыряне, и их дети просто не знали русского языка, как и дети зырян, проживающих в Устьсысольском уезде.

Немаловажно отметить введение в программу обучения церковно-приходских школ таких предметов, как геометрия и физика, призванных дать учащимся практические навыки, применимые в крестьянском быту. Наибольшее количество уроков по данным предметам приходится на Устюгскую женскую школу, а наименьшее – по геометрии (22) в Сольвычегодской мужской, по физике – в Сольвычегодской женской. Вероятно, уменьшение количества часов на дисциплины естественнонаучного цикла в Сольвычегодске было связано с переменами в составе или болезнью учителей. Те же причины, очевидно, вызвали и резкое уменьшение количества уроков чистописания в Сольвычегодских школах и географии в Сольвычегодской мужской школе. Предполагаем, что значительное уменьшение уроков всех предметов религиозного цикла в Устьсысольской школе было вызвано длительным отсутствием священника церковно-приходской школы, знающего зырянский язык.

Таблица 8

Уезд	Название школ	Закон Божий	Пение	Славянский язык	Русский язык	Арифметика	История	География	Геометрия	Физика	Чистописание	Всех уроков	Учебных дней
Велико-Устюгский	Устюгская женская	175	51	52	143	132	51	44	52	60	37	797	152

Сольвычегодский	Сольвычегодская мужская	115	33	47	151	100	71	28	22	44	10	621	148
	Сольвычегодская женская	122	42	37	183	97	53	53	30	29	9	656	153
Яренский	Онежская	113	48	67	183	127	76	39	30	42	41	766	164
	Устьвымская												159
Устьсысольский	Устьсысольская	31	5	17	146	93	58	48	40	45	41	487	130
	Пажгинская	100	77	45	157	98	75	51	30	48	31	722	157
Среднее число		111	43	44	160	108	64	44	34	45	22	675	152

Вероятно, мы можем предположить формирование единой типологии образования в конце XIX века при нарастающей тенденции к изменению в земских школах и кардинальную перемену в начале 1910-х годов в обоих типах школ. Как мы увидели, церковноприходские школы стараются уменьшить разрыв, немного приблизившись к земским школам, но до некоторого предела, обозначить который не представляется возможным, так как у нас отсутствует статистический материал для сравнения с церковноприходскими школами других уездов Вологодской губернии, Псковской и Олонецкой губерний.

Следующим основанием для сравнения содержания образования в церковноприходских и земских школах служит успеваемость учащихся. Результаты экзаменационных испытаний в церковноприходских школах Велико-Устюжского викариатства представлены в таблице 9 [11, с. 14].

Таблица 9

Уезд	Оценка ответов и работ в %							
	Закон Божий	Церковное пение	Славянский язык	Русский язык	Счисление (Арифметика)	Письменные работы по русскому языку	Чистописание	Средний балл по уезду
Велико-Устюгский	4,6	4,4	4,4	4,4	4,4	4,3	4,3	4,4
Никольский	4,4	4,4	4,3	4,4	4,3	4,2	4,3	4,3
Сольвычегодский	4,6	4,6	4,6	4,6	4,5	4,3	4,5	4,5
Яренский	4,4	4,1	4,7	4	4	4,2	4,4	4,2
Устьсысольский	4,5	4,1	4,4	4,5	4,4	4,3	4,3	4,3
Средний балл:	4,5	4,3	4,5	4,4	4,3	4,2	4,3	4,3

Таким образом, при сравнительной оценке результатов экзаменационных испытаний в одноклассных школах пяти уездов Велико-Устюжского викариатства оказывается, что лучшие успехи обнаружены учениками Сольвычегодского и Велико-Устюгского уездов, а по процентному отношению окончивших значительно превосходят церковноприходские школы Никольского уезда. В общем, по всем пяти уездам самые высокие баллы были получены по предметам Закон Божий и славянский язык, средний балл – по церковному пению, русскому языку, арифметике и чистописанию, а самые низкие баллы получены по письменным работам по русскому языку. Мы полагаем, что такое распределение результатов экзаменов зависело от общего характера духовно-нравственного образования церковно-приходской школы, основной упор которой приходился на религиозные дисциплины (Закон Божий, славянский язык).

Для сравнения с успеваемостью детей в церковноприходских школах рассмотрим результаты экзаменационных испытаний в Исаевской земской школе Тотемского уезда Вологодской губернии (см. таблицу 10) [3, л. 11,13].

Как можно увидеть из таблицы, самый высокий средний балл (4,5) как за учебный год, так и за экзамен получен учащимися по Закону Божию, такой же результат получен и на экзамене по арифметике. Средний результат представили ученики Исаевской земской школы на уроках чтения, письма и церковного пения в течение года. Аналогичный результат по данным дисциплинам был представлен и на экзамене. Самые низкие

средние баллы получали учащиеся по арифметике в течение учебного года. Следовательно, мы можем заключить, что в земской школе успеваемость учащихся была одинаково хорошей как по религиозным дисциплинам, так и по предметам светской направленности (арифметика).

Общим в содержании образования церковноприходских и земских школ Вологодской, Олонецкой и Псковской губерний Санкт-Петербургского учебного округа являлись: перечень предметов, рекомендованных к изучению в одноклассных школах, понедельное распределение часов на предметы по учебным планам, религиозно-нравственный характер образования и продолжительность учебного дня (5,1 часа).

Таблица 10

Ф.И.О. ученика	Успеваемость учащихся за 1912/13 учебный год								Оценки по результатам экзамена			
	Поведение	Кол-во пропущенных уроков	Прилежание	Закон Божий	Чтение	Письмо	Арифметика	Церковное пение	Закон Божий	Чтение	Письмо	Арифметика
1. Дулепов Н.Н.	5	-	5	5	5	5	5	5	5	5-	5	5
2. Дулепов Н.В.	5	-	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4
3. Дулепов А.Н.	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	5	4+
4. Дулепов А.И.	5	4	5	5	5	5	4	5	5	4	4	4
5.Жилешский А.М.	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4+	5
6. Ложкина А.А.	5	8	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
7. Корюкин П.В.	5	–	4	4	4	3	3	4	4+	4	4	4-
8. Соболев А.М.	5	–	4	3	3	3	3	3	4-	4-	3 +	4-
9. Чащин Н.И.	5	8	5	5	5	4	4	5	5	5	4	5
10. Чащин С.А.	5	24	5	5	5	4	4	3	5-	4	4	5

11. Чащин М.В.	5	–	5	4	4	3	4	4	4	4	4	4
12. Чистюшин С.И.	5	8	5	5	4	4	4	4	4	4	4	5-
Средний балл:	5	–	4,6	4,5	4,4	4,1	4	4,2	4,5	4,2	4,1	4,5

Особенным в содержании образования церковноприходских школ было глубокое изучение Закона Божия как по учебным темам, так и по объему учебных часов. В церковноприходских школах на религиозные дисциплины (Закон Божий, церковнославянский язык, церковное пение) отводилось до 50% учебного времени, в то время как продолжительность учебного года в церковноприходских школах уступала школам земским. Результаты успеваемости детей в церковноприходских школах показали наличие высоких баллов по религиозным дисциплинам.

Кардинальное отличие содержания образования земских школ от церковноприходских заключалось в прогрессирующем ограничении часов на преподавание Закона Божия и церковнославянского языка, составляющих в 1910-е гг. в некоторых земских школах – всего 15%, остальные 75% отводились на дисциплины общеобразовательного цикла. Средняя продолжительность учебного года в земских школах была несколько выше, чем в школах церковноприходских и составляла 155 дней. В земских школах акцент был сделан и на общеобразовательный прагматический, мирской характер обучения, и с этой целью в учебные план школ вводились следующие дисциплины: история, география, мироведение (естествознание), гимнастика, рукоделие. При этом успеваемость детей по гуманитарным предметам, была такой же хорошей, как и по предметам религиозного цикла. Общеобразовательный характер земской школы, начавшей резко обособляться от церковно-приходской в 1910-е годы, позволил данному типу учебного заведения выбиться в лидеры системы начального школьного образования дореволюционной России.

Литература

1. *Витязева О.Ф.* Начальное народное образование во второй половине XIX – начале XX века: сравнительный анализ церковно-приходской и земской школы. [Электронный ресурс]/ О.Ф. Витязева. – Режим доступа: http://libbabr.com/?book=6900. – Загл. с экрана. (Дата обращения: 22.03.2014).
2. ГАВО. Ф. 1073. Оп. 3.Д. 8. Л. 66, 75, 78, 88, 90-91.
3. ГАВО. Ф. 1265. Оп. 1. Д. 31. Л. 11, 13.

4. Земская школа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://inform62.ru/lu-staikukleo-re. – Загл. с экрана. (Дата обращения: 25.03.2014).

5. *Иванов Ю.А.* Развитие церковноприходских и земских школ в российской провинции в конце XIX – начале XX веков (на материалах Владимирской губернии)/ Ю.А. Иванов, Т.А. Красницкая// Политематический сетевой электронный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2012. – №80 (06). – С. 371-386.

6. *Калинина Е.И.* Выпускники Олонецкой духовной семинарии – преподаватели приходских училищ Олонецкой губернии в первой половине XIX в./ Е.И. Калинина//Олонецкая духовная семинария и православная духовность в Олонецком крае: материалы региональной конференции, посвященной 180-летию Олонецкой духовной семинарии (17–18 ноября 2009 г., г. Петрозаводск)/ Отв. ред. В.М. Пивоев. – Петрозаводск: Издательство ПетрГУ, 2012. – С. 135 – 141.

7. *Калинина Е.А.* Народные школы Олонецкого края в XIX–начале XX века/ Е.А. Калинина. – Санкт-Петербург: Дмитрий Буланин, 2009. – 264 с.

8. *Карпова В.В.* Земская школа Псковской губернии в начале XX вв. [Электронный ресурс]/В.В. Карпова. – Режим доступа: http://www.informio.ru/publications/id48. – Загл. с экрана. (Дата обращения: 09.02.2014).

9. *Макеева И.А.* Развитие начального образование на Северо-Западе России во второй половине XIX – начале XX вв.: Дис. … канд. пед. наук/ И. А. Макеева. – Вологда: [б. и.], 1998. – 313с.

10. Начальное образование в Вологодской губернии по сведениям 1898-1899 гг.: [в 2-х т.]. Т. II. – Ярославль: Типо-лит. Э.Г. Фальк; Вологда: Типо-лит. Шахова и Клыкова, 1901. – 317 с.: 5 табл.

11. Отчет о школах церковноприходских и грамоты Велико-Устюжского викариатства Вологодской епархии за 1913-1914 учебный год. – Великий Устюг: Типография П.Н. Лагирева,1914. – 96с.

12. *Петранцова И.А.* Развитие среднего педагогического образования на Северо-Западе России во второй половине XIX – начале XX вв.: Дис. … канд. пед. наук/ И.А. Петранцова. –Вологда: [б. и.], 1999. – 222 с.

13. *Петьков В.А.* Генезис содержания образования земских училищ конца XIX – начала XX веков/ В.А. Петьков, К.В. Шкуропий//Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2013. – № 1 (112). – С. 56-63.

14. По проекту нового Положения о начальных народных училищах (1874 года)// Полное собрание законов Российской империи. Собрание второе. – Т. XLIX. – Отделение первое. – Санкт-Петербург: В типографии

Второго Отделения Собственной Е.И.В. канцелярии, 1876. – С. 834-840.

15. Положение о начальных народных училищах ведомства Министерства Народного Просвещения (1864 года)// Полное собрание законов Российской империи. Собрание второе. – Т. XXXIX. – Отделение второе. – Санкт-Петербург: Типография II Отделения Собственной Е.И.В. канцелярии, 1867. – С. 613–618.

16. Положение о церковных школах ведомства православного исповедания (от 1 апреля 1902 года)//Народная школа: руководство для учителей и учительниц начальных народных училищ, настольная справочная книга: в 2-х т. Т. 1: Законоположения и распоряжения о начальных народных училищах и церковноприходских школах/ Сост. А. Анастасиев. – 7-е изд., испр. и доп. – Москва: Товарищество типо-литографии Владимир Чичерин, 1910. – С.401–406.

17. Правила о церковноприходских школах от 13 июня 1884 года// Полное собрание законов Российской империи. Собрание третье. – Т. IV. – Санкт-Петербург: В Государственной Типографии, 1887. – С. 372–374.

18. Примерные программы предметов, преподаваемых в начальных народных училищах ведомства Министерства народного просвещения (утверждены 7 февраля 1897 г.)// Пругавин А.С. Законы и справочные сведения по начальному народному образованию/ А.С. Пругавин. – 2-е изд., значительно доп. – Санкт-Петербург: Типография Товарищества «Общественная Польза», 1904. – С.138–154.

19. Программы учебных предметов для церковноприходских школ (утверждены 14 февраля, 20 и 27 марта, 3 апреля и 20 мая 1886 г.)// Собрание правил, законоположений и распоряжений Святейшего Синода о церковноприходских школах и школах грамоты с присоединением программ учебных предметов для церковноприходских школ/ Сост. член-секретарь Глазовского уездного отделения Вятского епархиального училищного совета П. Сумароков. – 3-е изд. – Вятка: Типография Маишева, бывшая Куклина и Красовского, 1893. – С. 90–176.

20. *Рожков В.* Церковные вопросы в Государственной Думе. Церковноприходские школы и всеобщее образование [Электронный ресурс]/ В. Рожков. – Режим доступа: http://krotov.info/history/20/1900/rozhkov_02.htm. – Загл. с экрана. (Дата обращения: 22.03.2014).

21. *Ященко Р.В.* Процесс обучения в церковноприходских школах в конце XIX – начале XX вв./Р.В. Ященко, Е.П. Воробьев// Начальная школа: плюс До и После. – 2013. – № 7. – С.73–77.

Интервью с Борисом Андреевичем СТОЛЯРОВЫМ – доктором педагогических наук, профессором, Заслуженным работником культуры РФ, лауреатом Государственной Премии Российской Федерации в области литературы и искусства, заведующим отделом «Российский центр музейной педагогики и детского творчества» Русского музея [1]

– Уважаемый Борис Андреевич, я знаю, что Вы уже много лет работаете в области музейной педагогики, и буду очень признательна, если Вы ответите на несколько вопросов. Я полагаю, что Ваши ответы могут оказать значительное влияние на дальнейший ход нашего исследования.

Уже много лет в Русском музее функционирует отдел «Российский центр музейной педагогики и детского творчества». Как возникла идея открытия этого отдела? С чего началась работа?

– Мы начинали от проекта создания гимназии при Русском музее. Но он, скорее, мертв, чем жив, или находится в состоянии реанимации. В 1991 году школа № 199 на площади Искусств стала гимназией при Русском музее. Для нее мы разрабатывали программы. Многое впервые начиналось именно там. Это было замечательное время! Там была возможность творческого прорыва. К нам в музей стали обращаться в конце 80-х годов воспитатели детских садов, учителя: «Вы же такой музей! Всегда хорошо работали с учителями, с детьми! Ну, сделайте что-нибудь! Придумайте что-нибудь!» В это время стали закрываться клубы. Советская система культпросвета стала рушиться. Во дворцах культуры стали возникать боулинги, торговые площадки. Дети оказались никому не нужны! Вот тогда у нас возникла идея создания научного отдела художественного образования. И тогда по обоюдному решению (музея и школы) была сформирована гимназия, приближенная к музею.

Можете себе представить, что в 90-х годах там читал лекции гимназистам Дмитрий Сергеевич Лихачев, академик Ю.К. Бабанский; актеры Игорь Дмитриев, Светлана Крючкова постоянно общались с детьми. Известные люди вели кружковую работу. Эта ситуация сегодня кажется фантастической!

Нами была разработана большая, хорошо структурированная, полиху-

[1] Подготовлено О.В. Ивановой в ходе исследований по гранту РГНФ 12-36-01070 «Научно-теоретические аспекты музейной педагогики в современной России»

дожественная программа, сочетавшая весь объем гимназических курсов с художественными курсами и с музыкой. Я хочу отметить, что мне это очень близко, потому что я ,по научной школе, москвич, воспитанник Бориса Петровича Юсова. Именно под руководством Бориса Петровича стали готовиться наши диссертации, диссертации первых музейных педагогов. Я искусствовед по образованию. У Юсова учились двое из Русского музея, Татьяна Конюхова из Третьяковской галереи (ее уже, к сожалению, нет в живых), из Пушкинского музея одна сотрудница, но тоже уже – увы… Он с нами стал заниматься – это было интересно. Он был человек очень широкого кругозора, культуры, хорошо знал языки, бывал в Штатах в 70-е годы. Он, конечно, опережал практически всех в институте Художественного образования РАО. На уровне школьного образования музейного компонента никогда не было.

– Сегодня этот компонент появился?

– И сегодня, как это ни странно, музейного компонента в образовании нет! Это музей рвется в школу! Это музей предлагает программы! Запроса от Министерства по образованию нет! Сегодня гимназия при Русском музее – это рядовое муниципальное учреждение, имеющее все проблемы, которое имеет обычная школа. Никаких преференций у нее нет, несмотря на то, что она при Русском музее, что Всероссийская, что участвует в федеральной программе «Одаренные дети России» …

– Что Вы думаете о взаимосвязях культуры и образования сегодня?

– Вне культуры образование невозможно! Образование – это часть культуры! Личностные качества педагога – ум, широта интересов, его увлеченность – решают все! От необразованного педагога ребенок ничего не получит. Чему может научить детей педагог, который приходит в школу всего после 4-х лет подготовки? Это вопрос вопросов. Вообще гуманитарной сфере уже «не выкручивают руки», ее уже просто «взяли за горло». «Изобразительное искусство» у нас уже стало по выбору, «мировая художественная культура» в школах прекратила свое существование. Посмотрите, какие художественные классы в школах Финляндии в системе дополнительного образования! Там есть все! Ребенок выбирает любой художественный материал. Занятия проводят талантливые люди. У детей развивается пространственное мышление.

У нас серьезная педагогическая проблема – плоскостное мышление детей. Мы до сих пор «мазюкаем» кисточкой по бумажечке, красочками. У нас

нет работы с объемом. Наши учителя не готовы к этому. Я как профессор кафедры художественного образования и декоративного искусства, могу сказать, что это – караул! Просто хочется кричать, потому что они не умеют работать ни с какими другими материалами, кроме тех традиционных вещей. Они не знают музей, потому, что если еще в 90-е годы все проходили через музей, то сегодня этого нет. Все программы, эти новые стандарты – они практически вообще исключают программу истории искусств. В этой ситуации музей является той средой, которая способна не только хранить ценности, но и помогать образованию. Не замещать ни в коем случае – музей по принадлежности и основным целям не образовательное учреждение. Есть две педагогические функции: развитие и воспитание. Проводились социологические исследования с родителями, которые говорят, что они не занимаются воспитанием детей, для этого есть школа, за это учителя получают зарплату, это их забота. Так считает достаточно большой процент родителей. Понятно, они, как зайцы, бегают, зарабатывают на жизнь. А музеи, конечно, могут это делать! Помочь школе в развитии и воспитании детей. Особенно крупные музеи – Эрмитаж, Русский музей, Третьяковская галерея, Пушкинский музей – имеют огромный потенциал.

– Чем сейчас занимается Ваш центр?

– Мы являемся научно-методическим центром художественных музеев в России. Наша основная задача создавать в контакте с учеными и учителями типовые программы, понятные учителю, расширяющие его представления о роли культуры и искусства в образовании, развивающие предметные области, помогающие ему. У нас уже сейчас есть курсы, такие как: химия-изобразительное искусство, математика-изобразительное искусство, физика-изобразительное искусство, гуманитарные науки и изобразительное искусство. У нас есть ассоциация учителей-математиков, которые ходят с детьми рассчитывать углы в музее, изучать симметрию на произведениях народного искусства. С физикой, химией пока практической работы нет. Только отдельные примеры.

– Много учителей работает в таком режиме?

– Немного. И только в условиях Петербурга. Но, тем не менее, работа пошла. Мы постоянно встречаемся, у нас постоянно идут занятия. Здесь есть еще один момент, который очень важен и который делает нашу службу в определенном смысле исключительной. Она наукоемкая. Здесь трудятся несколько докторов наук, 5 кандидатов, аспиранты, включая зарубежных.

И второй момент очень важный: у нас работают люди шести профессий. Это – педагоги, искусствоведы, психологи, художники, компьютерщики, даже есть театральный режиссер.

– Это в штате центра?

– Да, в штате нашего центра!

– Каким образом возможно включить музейный ресурс в систему образования?

– Вот тот полихудожественный контекст, о котором мы говорили в начале нашей беседы, который разрабатывал Б.П. Юсов, сегодня оптимально можно использовать. При развитии информационных технологий современный ребенок без музыки себя не представляет. Другой вопрос – какая это музыка? Он не представляет себя вне игры. А это педагогическая форма работы. Не представляет себя вне виртуального пространства. А виртуальное пространство развивает мыслительные процессы и креативность. Есть в этом ущербность – потому что это уход от природы, уход от межличностных коммуникаций. Но музей способен возвращать обратно эти вещи. Культуросообразность, человекосообразность культуры исключительно важна в этом контексте. Мы нашими программами, выставками стараемся все эти вещи держать на плаву. Кстати, эти программы, а это уже доказанная практика, резко повышают успеваемость, качество мыслительных процессов, развивают образные ассоциативные связи, креативное мышление. Об этом уже официально говорят не только учителя, но и руководители системы образования, министры регионального образования. Вот это уже значимо! Вопрос в том, что музей нужно увидеть, а музею, со своей стороны, нужно развернуть свои возможности и выйти с этими возможностями, как это ни печально сегодня звучит, на уровень услуг образования. Глупость страшная, потому что образование – часть культуры. Вопрос не в услугах, вопрос в том, чтобы создать некое единое поле взаимодействия.

Проходит масса мероприятий: 25 апреля – всероссийская конференция по теме дополнительного образования (*прим. автора* – «Дополнительное образование детей и учащейся молодежи: история, современность, перспективы»), 22 апреля – конференция ЮНЕСКО по непрерывному образованию (*прим. автора* – «Непрерывное образование в XXI веке»), 3 апреля был культурный форум, 27 марта закончился педагогический форум. Но есть один момент. Он примечательный! На таких мероприятиях практически никогда не бывает министров. В прошлом году проходил фестиваль

«Интермузей», который носил название «Музей – образовательный ресурс общества». Там не было двух министров! Вот если бы два министра на глазах учителей, музейных сотрудников, подчеркиваю, у всех на виду, подписали бы междисциплинарный документ, который хотя бы на формальном уровне демонстрировал взаимную заинтересованность. Создали бы междисциплинарную группу по выработке политики включения музейного ресурса в систему образования, разработки программ, связанных с различными дисциплинами. У нас богатый ресурс – 4500 музеев в стране! Какие у нас технические музеи! Политехнический в Москве один чего стоит! Там и физика, и химия, и математика, и все на свете! Мы установили междисциплинарные связи. Выпустили совместные книжки с музейными реставраторами, с лучшими учителями-предметниками (физики, математики, химики), привлекали сюда ученых в качестве экспертов. Но эта работа, к сожалению, вне Министерства образования. Когда я общался с двумя заместителями министра по образованию: по высшей школе, по средней школе – все очень мило. Но как в песне Пугачевой: «Крикну, а в ответ – тишина». В нашей стране есть великие в мировой практике музеи – Эрмитаж, Русский музей. Они отлично подходят для формирования идеологии на основе культуры. Вне культуры идеологию сформировать нельзя! Посмотрите, что происходит. На Украине громят памятники! Эти молодчики прекрасно понимают, что этим способом уходят от старой идеологии. Чтобы эти памятники никто потом не видел, потому что любой ребенок спросит: а это кто? Ему надо объяснять, надо говорить, чем замечателен человек, почему ему поставили памятник. И поэтому – здесь от Ленина до Кутузова все разрушают. Вплоть до героев-летчиков, которые воевали, освобождали эту землю. Какой точный фашистский продуманный план уничтожения культуры, на которой выросло столько поколений! Вот такие взаимосвязи. И безошибочно ведь бьют в этом отношении! Это очень мощный урок для наших чиновников. Они должны понимать, что вне культуры, вне хорошего знания нет гражданина страны.

– Сейчас существует возможность посетить музеи виртуально, через Интернет. Насколько это сейчас востребовано?

– В Интернете не ходят в музеи! Есть замечательный проект «Академия культуры» Google–Арт-Академия. Там можно в 3D часами бродить по Прадо, Русскому музею и другим, с прекрасным разрешением вывести картинки! К великому сожалению, это все не пользуется спросом. Скажу честно, я не принимаю экзамен у студента, если он не посетил музей, не знает

выставок Эрмитажа, Русского музея. Но это требование должно быть не на уровне отдельного преподавателя. А на уровне системы, конечно!

– Расскажите, пожалуйста, о наиболее интересных проектах Вашего центра?

– Сейчас мы выпустили сборник «Учебные курсы». Это все лицензированные программы. Здесь есть связанная с музееведением первая часть «Подготовка и повышение квалификации специалистов образовательных служб музеев». Здесь есть введение в музейную педагогику, основы музейного дела, теория и методика экскурсионной работы, детское творчество в музее. Это я практически все разрабатывал для университета. У нас есть здесь фонд детского творчества, в котором работы от 1906 года. 4500 работ, ни один музей мира не имеет такой коллекции! Она у нас была даже в основном хранении музея. Сейчас эта коллекция передана нам как учебно-методическая. А вот вторая часть – для преподавания музейно-педагогических курсов и программ. Таким образом, мы сначала обучаем, а потом запускаем программу. Вторая ситуация, которая является очень важной, – мы разрабатываем раскраски. Еще на что обращаю внимание. Все это делают сотрудники центра, все, вплоть до дизайна. Мы сдаем в типографию макет. Уже готовый макет в соответствии со всеми требованиями. Это очень важно: все от текста до дизайна – продукция наших сотрудников. Удалось подготовить практиков. Нам нужен сотрудник грамотный полиграфически, пусть у него несколько классов художественной школы. Мы направляем его на три месяца на учебу и получаем специалиста, который умеет макетировать, редактировать. Пособие «Учить смотреть и видеть» по основам визуальной грамотности. Здесь мы используем самые различные педагогические формы, включая мастер-классы, занятия. Понятно, что все программы идут, в основном, как дополнительное образование. Они играют расширительную роль, развивают предметную область учителя.

Существует еще (показывает на книгу) вот этот комплекс, мы назвали его «артдегардия». Это от слова «кордегардия». У нас артдегардия обозначает «введение в искусство». Здесь экскурсии, кружки, студийные абонементы, предусмотренные программой «Здравствуй, музей!». Это наша брендовая программа! Поэтому здесь все, что касается музея; есть театрализованные экскурсии и представления, пара десятков дворцов, все костюмировано. Все это проводится в рамках нашего сотрудничества: на сегодняшний момент с нами работают 90 образовательных учреждений города. На один отдел это много! Нагрузка огромная, конечно. Уже в 4-м классе дети успешно

усваивают такие темы, как «Модель и образ», «Предмет и форма в произведениях изобразительного искусства». А еще у нас есть кружок для самых маленьких (5-6 лет), который называется «Русский музей по-английски».

– «Здравствуй, музей!» является составной частью Региональной комплексной программы «Образование и образовательные системы Северо-Запада России» РАО. Расскажите, пожалуйста, об этом поподробнее.

– Региональная программа была предложена Северо-Западным отделением Российской академии образования для региона. Она прекрасно идет в Петрозаводске, Мурманске, Архангельске. Мы проводим обязательные встречи с министрами образования либо с заместителями министров и с директорами институтов развития образования. На что смотрит сегодняшний чиновник? Самое первое: он открывает обложку и читает: «Министерство образования науки, РАО, РГПУ им. Герцена, Министерство культуры»; смотрит : «Рекомендовано» – берем! Важно! Ни один музей на сегодняшний день не имеет ни на одной программе такого грифа! У нас все программы имеют эти грифы! И это является нашей индульгенцией для системы образования. Да, конечно, мы и здесь постарались выдержать вообще все требования педагогической системы, на которую заточен учитель. А учителю некогда копаться сегодня. Он говорит: « Вы мне дайте материал, где все написано, чтобы я не думал!» Раньше такого не было! Вот идет тема – цель урока, задачи урока, зрительный ряд, комментарии к уроку, где каждая картиночка прокомментирована. И так – каждая тема. Совершенно каждая. Плюс к этому прописаны экскурсии – как, что, где должно быть в этой экскурсии, которая закрепляет материал уже при общении с живым памятником. Здесь есть игры, тоже подробно прописанные. Понимаете? Это, конечно, потребовало огромных усилий. Почему система образования не принимала и не принимает музеи? Потому что здесь не измерить ничего – мониторинга не было никакого. Как измерить «сегодня у ребенка не получается, а завтра взрыв в творческих вещах»? За рубежом не ставят оценок ни по ИЗО, ни по музыке! *(прим автора* – в нашей стране оценки по предметам искусства отменялись в рамках широкомасштабного эксперимента в 2000-2004гг.) Значит, и здесь только вопрос умозрительности учителя. А в школе сегодня, к великому сожалению, работают не лучшие учителя изобразительного искусства! Они все хотят в художники. Они все чувствуют в себе крылья, связанные педагогической стезей. Учителю неинтересно работать один час в неделю. Что он может сделать за этот час, за сорок минут? Какие задачи он может поставить перед детьми? Значит, это делается в рам-

ках системы дополнительного образования. А в системе дополнительного образования у родителей другие требования, они говорят: «Какое там изобразительное искусство? Английский, компьютер, испанский, немецкий! Надо готовиться к жизни! А это все глупости!» Вот с чем мы сталкиваемся сегодня! Что такое стать художником? Это и раньше значило быть полунищим! Я не беру Глазуновых, Шиловых. Артрынка нет! Художники самовыражаются: используют вместо красок скотчи, полиэтилен и прочее! На что смотрит с омерзением значительная часть публики – кому это надо? Кто это купит? . И существует проблема: сегодня общество живет другими ценностями. Может, и правильно, что ИЗО уже сделали по выбору… Но если предмет делают по выбору, это обрекает его на исчезновение! Потому что один час в неделю – это ничто! Талантливый учитель, может быть, найдет время хотя бы на дополнительную какую-то деятельность. Это увлечет за собой ребят, но этого почти нет! Да и где такого учителя найти? Который за копейки ломал бы себе голову над такими проблемами и был бы абсолютно ненужным системе образования! Вот это проблема колоссальная сегодня! Поэтому то, что делает музей, становится все менее привлекательным для детей. Наши художественные студии (их три) оборудованы панелями и компьютерами. Мастер-классы ведут известные художники, их работы есть в Русском музее. Ведут замечательно! На их занятия приходят 5–7 человек. Недавно мы объявили кружок артблогер для старших школьников. Не записалось ни одного!

– Программа «Здравствуй, музей!» рассчитана практически на разные возрастные группы детей. Во многих учреждениях она идет? В каком возрасте эта программа наиболее востребована?

– Программу «Здравствуй, музей» мы разрабатывали для детей от детсадовского возраста до выпускника вуза. Она состоит из 6 разделов. Программа полностью идет далеко не везде! Только там, где директора считают это необходимым. В основном, это Петербург. В старших классах крайне редко востребована, в основном, это детский сад и начальная школа. В начальной школе один учитель. Он отвечает за все, он живет этой средой. Предметникам эти занятия не нужны. Предметник не живет этой средой, предметник раздражен, когда школьник пытается рассуждать и вступать в диалог. Программа построена в диалоговом режиме, а не семафорно! У нас были такие моменты, когда происходили невольные стычки и между уровнем и качеством подготовки детей. Грамотные педагоги пришли и ста-

ли искать другие формы общения с детьми. Были очень интересные уроки! По физике, истории – я присутствовал на таких уроках. Совершенно замечательно! Когда даже класс трансформировался, когда на уроке истории за столами проходила битва мнений по поводу войны 1812 года. Но это редкость!

– Ваш центр проводит серьезную работу с детьми-инвалидами. Расскажите, пожалуйста, поподробнее об этой работе.

– У нас гигантское количество детей из интернатов с последствиями различных заболеваний! Сектор социокультурных проектов и программ «заточен» под эту работу. Мы работаем со всеми крупными лечебными заведениями и детским центром гематологии им. Р.Горбачевой,и институтом Г.А. Альбрехта, где лежат парализованные дети. Даже там открыли виртуальный филиал Русского музея. Русский музей (и наш отдел, в частности) первый стал работать с детьми-инвалидами и создавать для этого инфраструктуру – пандусы, лифты! Первый в стране! У нас сегодня дети с задержкой психического развития, дети с последствиями церебрального паралича, слабовидящие дети. Мы даже с наркоманами работали! Дети с последствиями сахарного диабета. Для них мы разрабатываем специальные проекты, устраиваем праздники в Летнем саду, в Инженерном замке. Это огромный фронт работы.

– Большое Вам спасибо, Борис Андреевич, за интересную беседу! Как я и предполагала, это интервью станет основанием важных содержательных результатов нашего исследования.

Интервью провела Ольга Иванова

СТРУКТУРНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МОНОГРАФИЯ. Авторы : ЛОМАКИНА Т.Ю., КОРЖУЕВ А.А.,СЕРГЕЕВА М.Г.

Сложно не согласиться с Гидденс Э. в том, что «глобализацию надо рассматривать не только с позиций макроизменений и макроструктур, но и тех глубинных изменений, которые разворачиваются в клетках общества ... на микроуровне клеточных структур общества (семья, мир повседневности, личностные ориентации и пр.) глобализация заявляет о себе не менее активно и определенно, чем в большой политике и мировой экономике»(Гидденс Э. Ускользающий мир. Как глобализация меняет нашу жизнь. М.: Весь мир, 2004.). Вызовы глобализации не дают покоя во всем мире системе профессионального образования, в том числе и системе профессионального образования России. Состояние профессионального образования России показали результаты нашего участия в международном конкурсе профессионального образования(см.:Е.Ткаченко в журнале «Профессионально-техническое образование») : из 58 участвующих стран в конкурсе Россия заняла 58-е место.

Такое положение профессионального образования делает данную научную работу для России и стран постсоветского пространства актуальной и своевременной.

Некоторые ученые внутри своей страны «завирусованы» «туземной» наукой. «Туземная наука приобретает значительный импульс для воспроизводства — в ней создаются собственные репутации, жанры письма и конвенции поведения, которые постоянно повышают ставки ее представителей в поддержании состояния изоляции» (Антропологический форум. – 2013. – № 19). Авторы данной монографии преодолели этот «вирус» и, не руководствуясь традиционными декларациями и хвалебными одами далекому прошлому, делают глубокий эволюционный анализ деятельности колледжей различных развитых стран (США, Великобритании, Франции идр.) для определения оптимальной научнообоснованной структуры современного колледжа. Поездки за рубеж, изучение опыта развитых стран, заражают некоторых ученых «вирусом слепого подражания». А науку делают провинциальной.«Провинциальная» наука не просто признает существование внешнего мира, но исходит из того, что происходящее «там», несомненно, превосходит происходящее «здесь», и поэтому тратит все силы на то, чтобы, оставаясь «здесь», утвердить свою причастность к этому «там».(Деррида Ж. Подпись — событие — контекст. http://www.gumer.info/bogoslov_ Buks/Philos/Derr/podp.php).

Авторы данной монографии не приняли эти «вирусы», а, проведя анализ

становления колледжей России и эволюции колледжей различных стран, определили теоретико-методологический базис концепции современного колледжа России. Должное внимание в своем научном исследовании они уделили особенности профессионального образования/обучения – его многомерным связям с различными составляющими экономики, социума и т.д. Характер этих связей в прошлом был таким : экономика была плановой в монополии государства, рынок труда и трудовые ресурсы планировались на государственном уровне, выпускники имели должный уровень трудовой и социальной защищенности, широкое поле трудоустройства и др.На современном этапе эти многомерные связи приобрели иной характер – экономика стала рыночной, нет монополии государства над экономическим сектором, рынок труда и трудовые ресурсы стали непредсказуемыми и хаотичными, появилась безработица и т.д.

Время требует переосмысления связи «экономика – образование», поэтому в предлагаемом научном исследовании авторы находят новый системообразующий элемент – РЕСТРУКТУРИЗАЦИЮ. Детально излагаются методология и технология реструктуризации системы профессионального образования, предлагается функциональная модель укрупненного колледжа как результат его реструктуризации.

Авторы определяют колледж как учебное заведение, в котором образовательная среда позволяет человеку реализоваться по вертикали уровней образования «НПО-СПО-ВУЗ», а также самореализоваться в территориальных координатах. Это четко представлено в основополагающих принципах: принцип инвентаризации предварительного стратегического анализа ситуации в образовательной системе НОП и СПО конкретной территории (региона); принцип ориентации территориальной образовательной системы НПО и СПО на приоритеты территориального рынка труда; принцип рациональности проектирования собственности федерального и муниципального уровней с учетом интересов промышленности и создаваемых структур в сфере ПО и др.

Авторы предлагают различные синтетические форматы вузовского образования – сетевые и виртуальные структуры.

Данная монография является маяком для ориентации в будущее системы профессионального образования России. И авторы книги составили «путеводитель» для движения вперед.

Г.А. РУДИК, профессор, д-р пед.наук,
канд. техн.наук«TheNameinScience » (Oxford,2014),
Директор Центра современной педагогики (Монреаль, Канада).

Очередное заседание **Научного проблемного совета по сравнительной педагогике** проходило в Институте теории и истории педагогики РАО 23 октября 2014 г. В настоящее время Совет объединяет более 30 человек – представителей научных организаций и вузов из разных стран (Казахстан, Украина, США) и городов России (Москва, Санкт-Петербург, Волгоград, Пятигорск, Тула, Новосибирск, Томск, Ярославль). В Бюро и состав Совета входят известные ученые России и ближнего зарубежья, работающие в различных научных и образовательных организациях. На заседании с приветственным словом выступил академик-секретарь отделения философии и теории образования РАО доктор педагогических наук профессор ***М.Л. Левицкий***, который особо выделил необходимость не только следовать международным тенденциям, но и усиливать российскую науку. Председатель Совета – доктор философских наук профессор ***С.В. Иванова*** – подчеркнула, что главное направление работы в области сравнительной педагогики в будущем – это анализ и осмысление актуальных направлений компаративистики и тесное сотрудничество с институтами Российской Федерации и стран СНГ.

На заседании Совета было решено поручить заместителю председателя профессору ***М.П. Пальянову*** возглавить Западно-Сибирское отделение Научного совета, а заместителя председателя Научного совета кандидата философских наук ***О.И. Губина*** назначить представителем во Всемирном совете сообществ по сравнительной педагогике (WCCES). Член-корреспондент РАО доктор педагогических наук профессор ***Б.Л. Вульфсон*** выделил три главных направления исследований, на которых должны сосредоточиться компаративисты: 1) изучение проблем образования в отдельных зарубежных странах; 2) исследование актуальных педагогических проблем в региональном и глобальном плане; 3) анализ современных теоретических концепций воспитания и обучения одновременно с разработкой проблем сравнительной педагогики как отрасли научного знания. Член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор ***А.Н. Джуринский*** высказал одобренное всеми присутствующими мнение, что исследования в области сравнительной педагогики нельзя политизировать. В заключение заседания ответственным секретарем Научного совета была назначена кандидат педагогических наук ***С. А. Дудко***.

РОССИЙСКОЕ ФИЛОСОФСКОЕ ОБЩЕСТВО
ФИЛОСОФСКИЙ КЛУБ «БИБЛИО-ГЛОБУС»

Под эгидой Российского философского общества и Философского клуба «Библио-Глобус»

прошла презентация книги

«ПРИНЯТИЕ РЕШЕНИЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ»

(М: ФГНУ ИТИП РАО, АНОО «Издательский центр ИЭТ», 2013. – 548 с., серия «Фундаментальные исследования» посвященная 70-летию АПН–РАО и 70-летию Института теории и истории педагогики РАО)

От имени коллектива авторов книгу представили:

ИВАНОВА Светлана Вениаминовна,
доктор философских наук, профессор, директор ФГБНУ «Институт стратегии и теории образования» Российской академии образования и

СОРИНА Галина Вениаминовна,
доктор философских наук, профессор философского факультета МГУ имени М.В. Ломоносова.

Богуславский Михаил Викторович – член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, председатель Научного Совета по проблемам истории образования и педагогической науки, зав. лабораторией истории педагогики ФГБНУ « ИСТО РАО»
E-mail: hist2001@mail.ru

Беленчук Лариса Николаевна – кандидат исторических наук, ведущий научный сотрудник ФГБНУ « ИСТО РАО»
E-mail: larisa_belenchuk@mail.ru

Вульфсон Борис Львович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ « ИСТО РАО»
E-mail: vulvson@itiprao.ru

Дудко Светлана Анатольевна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории исследований образования и педагогики в зарубежных странах ФГБНУ « ИСТО РАО»
E-mail: svetlana-62@list.ru

Костромитина Мария Владимировна – аспирант кафедры педагогики и психологии ФГОБУ ВПО «Московский государственный институт международных отношений» Министерства иностранных дел РФ
E-mail: masha.Kostromitina@gmail.com

Кудряшов Алексей Валерьевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования Московского Городского Педагогического университета, старший научный сотрудник ФГБНУ «ИСТО РАО»
E-mail: kud.al@mail.ru

Куровская Юлия Геннадьевна – кандидат филологических наук, Ученый секретарь ФГБНУ « ИСТО РАО»
E-mail: kurovskaya@itiprao.ru

Ломакина Татьяна Юрьевна – доктор педагогических наук, профессор ,зав. лабораторией теории непрерывного образования ФГБНУ « ИСТО РАО»,

директор Национального ЮНЕСКО/ЮНЕВОК Центра в РФ
E-mail: sasa-82@mail.ru

Луценко Леонид Максимович-кандидат юридических наук ,проректор по научной работе ФБОУ ВПО «МГАВТ»
E-mail: leon7982@mail.ru

Овчинников Анатолий Владимирович – доктор педагогических наук ,заместитель директора по научной работе ФГБНУ « ИСТО РАО»
E-mail: anatovch@pisem.net

Пазгалова Екатерина Сергеевна – аспирант кафедры ФГПУ ВПО «ВГПУ», библиотекарь отдела комплектования и обработки литературы МУК «Централизованной библиотечной системы» г. Вологды
E-mail: ekaterina.pasgalova@yandex.ru

Перминова Людмила Михайловна – доктор педагогических наук, профессор , ведущий научный сотрудник ФГБНУ ИСТО РАО
E-mail: perminova@itiprao.ru

Ростокинский Александр Владимирович– доктор юридических наук, профессор кафедры уголовно-правовых дисциплин юридического института ГБОУ ВПО г. Москвы, Московский городской педагогический институт
E-mail: RostokinskijAV@jurist.mgpu.ru

Цибизова Татьяна Юрьевна – доктор педагогических наук, доцент, начальник Управления образовательных технологий МГТУ им. Н.Э.Баумана
E-mail: vesta952006@yandex.ru

Acculturation of Immigrant Youth in European Educational Space
Boris L. Vulfson

Annotation
Acculturation of immigrant youth is a new problem for the pedagogical science. It is not reflected in pedagogical classical science, because until relatively recently the task of special organization of training and upbringing of migrants' children objectively did not arise. Now this problem has become significant for many countries, including Russia.
Keywords: migrant pedagogy, migrant children, acculturation of immigrant youth, multiculturalism.

Pyotr F. Kapterev – Classic of Domestic Pedagogy
Mikhail V. Boguslavsky

Annotation
The paper is devoted to the fate of the classic of Russian pedagogy, Pyotr F. Kapterev (the year 2014 marks the 165th anniversary of his birth). His ideas continue to be significant for contemporaries in the field of theory and history of pedagogy as well in solving issues of family upbringing.
Keywords: Pyotr F. Kapterev, pedagogical science, pedagogical education, training and methodological complex, autonomy of the pedagogical process.

Russian Universities in the Conditions of Globalization of Higher Education
Maria V. Kostromitina

Annotation
The significant changes in higher school have been occurred in ten years of participation of Russia in the Bologna Process. The reforms are still ongoing and one of the key issues remains the diagnosis and assessment of student training outcomes. The author claims that the solution of this problem would be possible in development of the mechanism for the transition from general description to concrete ideas about outcomes of training in higher school.
Keywords: globalization, Bologna process, Dublin Descriptors, European Qualifications Framework, National Qualifications Framework, competence, training outcomes in higher school.

Frame-Based Organization of German Lexemes With the "Female Occupation" Meaning as an Effective Method in Foreign Languages Training
Yulia G. Kurovskaya

Annotation
The author describes a frame-based organization of female-dominated occupations' names in German in terms of its role in pedagogical science.
Keywords: cognitive linguistics, pedagogy, frame, frame-based organization, language picture of the world, gender, textbook, language, German language.

Conditions of Sustainable Development of the System of Continuing Education at Different Levels
Tatiana Y. Lomakina

Annotation
The author analyzes the notion of "Sustainable Education". The substantial essence of this notion is revealed, the paths of solutions for sustainable development in abroad and in Russia are shown, the capacity and the role of the domestic system of continuing education in the preservation of a sustainable future are presented in the article.
Keywords: continuing education, sustainable development, personality, philosophy, education, ecology, conception, educational organizations.

Information Society and Topical Issues of Personality Training
Leonid M. Lutzenko

Annotation
Some topical issues of personality training using the new educational technologies in the conditions of information society in the country are considered in the article.
Keywords: information society, globalization, educational technology, education and training of the professional elite.

The Role of the State and Society in the Development of School Education in Russia: Pyotr F. Kapterev's View1
Anatoly V. Ovchinnikov

Annotation
The paper is devoted to views of famous domestic pedagogue Pyotr F. Kapterev on the role of authorities and society in the historical development of Russian education. The main ideas of a scientist dedicated to the problem of transmission of cultural heritage to the younger generations and the roles of the government and society in this process are analyzed in the paper. The attitude of the scientist to the opinions of other members of the pedagogical science on this issue is presented in the article.
Keywords: government, society, authority in the history of Russian education; socio-pedagogical views of Pyotr F. Kapterev, role of authorities and society in the development of pedagogy.
* The article is written by the financial assistance of the Russian Foundation for Humanities. Grant No 14-06-00424 a

Contemporary Character of Views on Didactics of Pyotr F. Kapterev
Lyudmila M. Perminova

Annotation
Scientific and pedagogical proceedings of Pyotr F. Kapterev are remarkable in that they organically had completed the age of the classical comprehension of didactics (19th century) and opened a new - non-classical view on the methodology of development of didactics (the beginning of the 20th century). It was consonant with the philosophical quests of that time. The creative dialogue of the scientist with the past, becoming a basis of a reflexive method makes his works very modern.
Keywords: pedagogical heritage of Pyotr F. Kapterev, reflexive method, pedagogical process, educational process; classic of Russian pedagogy.

On the Preventing Extremism Among Learners and about the Scientific and Methodical Support of the Prevention
Alexander V. Rostokinsky

Annotation
The problems of prevention of extremism among learners and the quality of scientific and methodical support of the prevention are analyzed in the paper. The concrete proposals for optimization of the structure of prevention and for improvement of the quality of scientific and methodical support are formulated.

Keywords: extremism, xenophobia, prevention, education, youth.

French Researchers on Interdisciplinary Relations of Pedagogy
Svetlana A. Dudko

Annotation
The brief overview of the development of relations of pedagogy with other sciences throughout the 20th century is presented in the paper. At the present time the relationship between pedagogy and neurosciences develops most intensively. The Neuropedagogy is emerging. The main task of Neuropedagogy is to determine how to improve the effectiveness of training, using the latest knowledge about the human brain.
Keywords: interdisciplinary relations of pedagogy, neurosciences and education, Neuropedagogy, Gerontopedagogy, training of the mind.

From the History of Moscow Gymnasiums of the 19th – Early 20th Century
Alexey V. Kudryashov

Annotation
The main stages of development of Moscow gymnasiums of 19th – early 20th century are presented in the article. The structure and the learning process in the Academic Gymnasium at the Moscow University and the 1st Moscow City Gymnasium in the early 19th century are described. The Gymnasium named after Medvednikovs occupied a special place among the best high schools in Moscow in the early 20th century. In this school a lot of attention was paid to activate the cognitive interests of learners. The significant efforts have been directed to create a business, friendly, joyful atmosphere for learning.
Keywords: gymnasium, Moscow, Moscow University, classical and real education, modernization of education, cognitive activity, learners' interest.

THE AUTHORS

Mikhail V. Boguslavsky
Sc.D. (Pedagogy), Professor ,Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of the Laboratory of History of Pedagogy, Institute for Strategy

and Theory of Education of the Russian Academy of Education, Chairman of Scientific Council of Education History Problems and Pedagogical Science of Russian Academy of Education .
E-mail: hist2001@mail.ru, boguslavsky@itiprao.ru

Svetlana A. Dudko
Ph.D. (Pedagogy), Senior Research Worker, Laboratory of Studies of Education and Pedagogy in Foreign Countries, Institute for Strategy and Theory of Education of the Russian Academy of Education.
E-mail: svetlana-62@list.ru

Maria V. Kostromitina
Postgraduate Student of the Chair of Pedagogy and Psychology, Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation
E-mail: masha.Kostromitina@gmail.com

Alexey V. Kudryashov
Ph.D. (Pedagogy), Assistant Professor of Chair of Theory and History of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University, Senior Research Worker of the Institute for Strategy and Theory of Education of the Russian Academy of Education.
E-mail: kud.al@mail.ru

Yulia G. Kurovskaya
Ph.D. (Philology), Senior Researcher, Scientific Secretary, Institute for Strategy and Theory of Education of the Russian Academy of Education, Associate Professor, Moscow State Technical University named after N.E. Bauman
E-mail: kurovskaja@mail.ru

Tatiana Yu. Lomakina
Sc.D. (Pedagogy), Professor, Head of the Laboratory of Theory of Continuing Education, Institute for Strategy and Theory of Education of the Russian Academy of Education, Director of the UNESCO National Center/UNEVOC in the Russian Federation.
E-mail: lomakina@itiprao.ru

Leonid M. Lutsenko
Ph.D. (Laws), Vice-Rector for Scientific Affairs, Moscow State Academy of Water Transport
E-mail: leon7982@mail.ru

Anatoly V. Ovchinnikov
Sc.D. (Pedagogy), Deputy Director for Science, Institute for Strategy and Theory of Education of the Russian Academy of Education.
E-mail: ovchinnikov@itiprao.ru, anatovch@pisem.net

Lyudmila M. Perminova
Sc.D. (Pedagogy), Professor, Leading Researcher, Institute for Strategy and Theory of Education of the Russian Academy of Education.
E-mail: lum1030@yandex.ru, perminova@itiprao.ru

Elena N. Rodionova
Laboratory of Theoretical Pedagogy, Institute for Strategy and Theory of Education of the Russian Academy of Education
E-mail: laay.rodiono@yandex.ru

Alexander V. Rostokinsky
Sc.D. (Laws), Professor of the Chair of Criminal and Legal Disciplines, Law Institute, Moscow City Pedagogical Institute
E-mail: RostokinskijAV@jurist.mgpu.ru

Tatiana Yu. Tsibizova
Sc.D. (Pedagogy), Associate Professor, Head of Department of Educational Technology, Moscow State Technical University named after N.E. Bauman
E-mail: vesta952006@yandex.ru

Boris L. Vulfson
Sc.D. (Pedagogy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Principal Research Worker, Institute for Strategy and Theory of Education of the Russian Academy of Education.
E-mail: vulfson@itiprao.ru

Для публикации принимаются авторские материалы – научные (практические) статьи, обзоры (обзорные статьи), рецензии, соответствующие тематике журнала.

Общие требования

В редакцию направляются материалы на бумажном носителе с личной подписью автора (почтой) и в электронном виде (по электронной почте) на русском языке. Материал предоставляется в текстовом редакторе MicrosoftWord . Встроенные в текст иллюстрации предоставляются в виде отдельных файлов (не сгруппированными). Сноски размещаются в [квадратных скобках] в тексте. Нумерация соответствует списку литературы, расположенному в конце статьи в алфавитном порядке. Примечания и комментарии оформляются (круглыми скобками) и размещаются в конце статьи перед списком литературы. Объем авторского оригинала не должен превышать 1 авторского листа (40 тыс.знаков, включая пробелы), или 30 машинописных страниц формата А4, размер шрифта 14, гарнитура TimesNewRoman, интервал 1,5, выравнивание по ширине, абзац выделяется красной строкой 1,25 см.

К материалу прилагается аннотация объемом не более 600 знаков и ключевые слова на русском и английском языках, отдельными файлами фотография автора в формате JPG или PDF, краткая информация об авторе на русском языке, с указанием контактного телефона или e-mail. На английском языке необходимо указать ФИО автора, название статьи, место работы и должность.

Автор отвечает за достоверность сведений, точность цитирования и ссылок на официальные документы и другие источники.

Адрес редакции: 129626, г. Москва, ул.Павла Корчагина, д.7
E-mail: redactor@itiprao.ru
Тел (495) 683-09-55, (495) 683-85-95

***

Примечание. Статьи, подготовленные аспирантами, соискателями ученой степени кандидата наук, принимаются к рассмотрению только при наличии письменной рекомендации научного руководителя (заведующего кафедрой).

Журнал не выплачивает гонорар и не взимает плату за публикацию.

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ НАУЧНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ

«ИНСТИТУТ СТРАТЕГИИ И ТЕОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ» РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИИ (ФГБНУ ИСТО РАО)

В ФГБНУ«Институт стратегии и теории образования РАО» в качестве дополнительных услуг можно депонировать научную работу.

По вопросам депонирования обращаться по адресу: 129626, г. Москва, ул. Павла Корчагина, д. 7. Тел.: (495) 683–85–95. Овчинников Анатолий Владимирович.