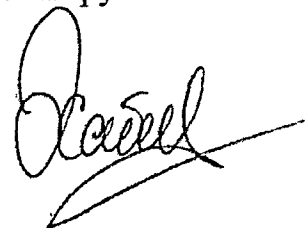


Министерство науки и образования РФ
ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-
строительный университет»

0520.1 252541 ~

На правах рукописи

Хабеев Тимур Наильевич



**СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ В РОССИИ
С ДРЕВНЕЙШИХ ВРЕМЕН ДО XXI - го ВЕКА**

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация
на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Нижний Новгород-2012

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1 Теоретико-методологические основания образовательных реформ как социального феномена.....	17
1.1. Система образования как социальный феномен.....	17
1.2. История образования как социальный феномен.....	44
1.3. Реформа системы образования как социальный феномен.....	77
Глава 2 Социогенез и эволюция института реформ в отечественной педагогике	92
2.1 Специфические особенности становления отечественной педагогике Древней Руси.....	92
2.2. Государственные реформы в системе образования в эпоху Петра I и Екатерины Великой.....	106
Глава 3 Государственно-национальное образование России как институт формирования национальной идеи в педагогике Нового времени.....	124
3.1 Реформы образования и государственная власть в 80-90 гг. XVIII в и начале XIX-века	124
3.2 Образовательная ситуация в конце XIX - начале XX веков: итоги реформ.....	144
Глава 4 Педагогическая реализация реформ в условиях современной системы образования.....	163
4.1 Трансформация идеи народного образования в отечественной педагогике советского периода.....	163
4.2 Общественно-исторический характер реформ отечественном образовании в период перестройки.....	194
4.3. Реформа образования в Российской Федерации: проблемы и перспективы реформы на начало XXI-го века.....	242
Заключение.....	259
Библиографический список.....	263

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность заявленной темы исследования определяется значимостью для отечественной педагогики и педагогики всего мира феномена образования – важнейшей части государственно-регулируемого пространства. Одной из функций образования является воспитание и формирование самосознания.

Обращаясь к современной образовательной ситуации в Российской Федерации, следует указать на наличие кризисных явлений в информационной системе общества, в том числе и, в первую очередь, в образовательной ее части.

Современная ситуация в образовании РФ создает предпосылки для нескольких вариантов решения этих проблем. Возможно изучение деталей новаторских подходов в разные периоды истории отечественного образования, может предложить полезный опыт современным управленцам и историкам образования. В этом состоит актуальность темы исследования.

В настоящее время неоднозначность современных взглядов, противоречивых стремлений, честолюбивых амбиций разного рода политиков ведет к снижению роли социальной функции отечественного образования.

Весьма затруднительно сформулировать однозначный ответ по поводу того, какой быть системе образования, так как нет ясности в перспективах общественного развития, детерминирующего направленность образования. Пока очевидно, что должна меняться шкала ценностей: наряду с приоритетом техники, политики, экономики должен восторжествовать приоритет духовности.

Для этого надо, прежде всего, вернуть народу его историческую память. Только вспомнив, «откуда есть пошло» отечественное образование,

где, в какой почве окрепли благодатные образовательные корни, в течение десяти веков питавшие народную жизнь, можно выбрать верное направление.

Провозглашенные в законе РФ «Об образовании» и уже реализуемые в практике принципы государственной политики в области образования (гуманистический характер, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, автономность образовательных учреждений, демократический, государственно-общественный характер управления ими, уважение к правам и свободам человека и др.) создают принципиально новые условия для повышения авторитета роли образования в обществе.

Национальное и духовное возрождение России невозможно без современного осмысления богатого наследия прошлых эпох; в дореволюционной России накоплен немалый опыт в формировании образовательных систем и регулировании образовательных процессов. Полагаем, что объективный учет исторического и историко-педагогического опыта, обращение к истории российского образования периода его возникновения и становления позволит рационально решить и теоретические и практические проблемы.

Россия XIX-го столетия накопила позитивный образовательный опыт, который в видоизмененной форме актуален и сегодня. Результативной формой социальной защиты и социального воспитания в XIX веке было начальное и среднее профессиональное образование.

Развитие системы образования в России конца XIX - начала XX веков явилось ответом на социальные, экономические и политические «вызовы» нового века, на процессы социализации женщин, вовлечение в производительный труд крестьян, «огосударствление» мещанского сословия. Начальное образование в России этого периода развивалось в результате соединения усилий общества и государства на основе новой школьной политики правительства.

Изменения, происходившие практически во всех сферах нашей жизни в последнее десятилетие XX-первые десятилетия XXI века, в российском образовании приобрели кардинальный характер. Это значительно повышает прогностическую роль изучения истории российской системы образования. Чтобы объективно взглянуть на настоящее, необходимо детальное осмысление тех периодов развития общества, которые созвучны современности.

Проблема исследования обусловлена необходимостью выявления сущности востребованной в рамках информационного общества реформ в рамках парадигмы образования, которая становится сегодня основой не только системы отечественного образования, но и всего общественного устройства.

Перспективы развития образования в современной России в условиях внедрения в педагогическую практику принципов личностно-ориентированной парадигмы на основе могут быть грамотно оценены на основе историко-педагогического анализа основных исторических этапов эволюции российской школы, пережившей период своего расцвета в дореволюционную эпоху. Анализ исторического прошлого российской школы может дать возможность осознать ряд инвариантных проблем образования, понять особенности его функционирования в обществе, что может быть учтено в деятельности современной системы образования. В результате, могут быть скорректированы направления развития системы образования современной России.

Степень разработанности проблемы целесообразно рассмотреть с изучения основных подходов и концепций в контексте исторического обращения к идеям и исследованиям философов, педагогов, социологов, этнологов, культурологов, психологов, прежних времен, выявившим основные направления теоретического дискурса и предложившим свои концепции.

Проблемы образования всегда занимали одно из центральных мест в научных исследованиях. Они были объектом исследования педагогов, философов, социологов, политологов, историков.

Большой вклад в изучение образовательных реформ был сделан отечественными исследователями XIX- начала XX веков, такими как П.С. Грацианский, В.В. Григорьев, А.С. Лаппо-Данилевский, С.В. Рождественский.

Следует констатировать, что для разработки теоретических основ условий и путей совершенствования процесса народного образования и воспитания значимыми являются исследования современных ученых - Г.Н.Волкова, В.Г.Богораза, А.О.Боронаева, Г.С.Виноградова, Р.Г.Гуровой, М.З.Закиевой, Н.Д.Никандрова, Е.В.Бондаревской, З.П.Васильцовой, А.П.Валицкой, А.Г.Козловой, В.С.Кукушкина, А.С.Мудрик, Н.Д.Овсянников-Куликовского, Л.Д.Столяренко, Г.А.Станчинского, В.А.Сухомлинского, К.Н.Хабибулина, Т.С.Шацкого и др. Дискуссионность означенных проблем и обосновывает необходимость их дальнейшего теоретического анализа, через выявление, прежде всего, гипотезы, объекта и предмета научного исследования.

Гипотеза исследования заключается в следующем: возрождение феномена реформ в системе образования в России является объективным следствием кризиса традиционной формы образования, проявляющегося не только в организационном плане, но и в плане парадигмальных оснований построения всей образовательной системы (знаниевая парадигма). В связи с этим дальнейшее развитие отечественного образования на основе реформообразующих доминант необходимо осуществлять на основе и в контексте новой образовательной парадигмы, ключевыми атрибутами которой являются следующие:

- инновационность в сфере образования, в ходе реформ, ориентированная на развитие потенциала личности учащихся и

предусматривающая создание в школе инновационной образовательной среды, открытой и оперативной по отношению к актуальным запросам общества;

- новый тип коммуникации, осуществляющейся между обучающим и обучаемым в отечественном образовательном пространстве;

- личностная ориентированность, выдвигающая в качестве генеральной цели образования формирование не абстрактного «усредненного» человека, но уникальной, неповторимой личности и индивидуальности, обладающей знаниями о собственном историческом прошлом и генетической национальной памятью;

- индивидуальный подход к образованию, основанный на глубоком изучении индивидуальных особенностей каждого ученика и проявляющийся в формировании и реализации индивидуальной образовательной траектории развития учащегося;

- органичное продолжение и дальнейшее развитие ряда традиций и инноваций в сфере реформ, выработанных в историческом опыте развития системы образования в России.

Объектом нашего исследования являются реформы в сфере отечественного образования в контексте истории педагогики и образования как сущностное основание становления и развития отечественной педагогики.

Предмет анализа - исследование историко-педагогических факторов, способствовавших концептуальному формированию системы отечественного образования, на базе анализа структуры и динамики реформ в сфере образования с древнейших времен до начала XXI века.

Цель и задачи исследования

Целью диссертационного исследования является обоснование концепции о структурно-функциональном характере реформ как

социального феномена, на базе историко-педагогического анализа отечественного образования.

Реализация данной цели потребовала постановки ряда конкретных задач:

- введения и обоснования понятия образования как интегрального объекта;
- анализа феномена образования как субъекта социума;
- системного анализа компонентов и структуры реформы в сфере образования как феномена социума;
- выявления многомерной природы реформы в системе образования;
- обоснования педагогической природы реформ в области образования;
- структурно-функциональной характеристики реформирующих доминант в области образования на базе анализа истории педагогики и образования;
- интерпретации опыта (с точки зрения герменевтического подхода) педагогической реализации реформ в отечественном образовании в условиях современной России.

Теоретической основой диссертации являются также труды выдающихся отечественных исследователей, изучавших идею государственных реформ как системообразующей силы в области образования, эффективной как в прошлом, так и в настоящее время.

Данное диссертационное исследование опирается также на труды российских ученых, принадлежащих к различным научным направлениям и школам: С.С. Алексеева, В.М. Баранова, В.Н. Карташова, С.Н. Кожевникова, В.В. Лазарева, А.В. Петрова, В.Б. Романовской, В.П. Сальникова, И.Н. Сенякина.

Различным вопросам темы посвящен так ряд диссертаций и авторефератов, основные идеи которых также связаны с темой данного исследования.

В трудах названных дореволюционных исследователей и современных ученых практически неизученным остался вопрос государственного регулирования реформ народного образования.

Методологические основы исследования. Конкретная методология исследования опирается на комплекс методов историко-педагогического исследования: изучение, анализ и систематизация педагогической литературы, периодики, исторических документов, архивных материалов; сравнительно-сопоставительный анализ практической и теоретической деятельности; системный анализ, учитывающий государственно-политические, социальные, экономические, социо- и этнокультурные факторы; обобщение и систематизация полученных результатов и выводов.

Для решения поставленных задач использовался комплекс методов исследования, адекватных историко-педагогическому характеру исследования: теоретический, сравнительный и историко-типологический методы.

Сравнительно-исторический анализ проводился на основе проблемно-хронологического метода. Методологической основой исследования также стала система общенаучных принципов, среди которых ведущее место принадлежит принципам историзма, объективности, развития, системности и комплексности в процессе изучения и оценки выявляемых фактов.

Исследование опиралось на аксиологический и культурологический подходы к его осуществлению, основанные на выявлении тех ценностных ориентации, которые определили концепцию реформирующих доминант в отечественном образовании рассматриваемых периодов.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. осуществлен анализ реформ системы образования как феномена социума;
2. проанализировано понятие реформы образования как субъекта исторического становления социума;
3. обосновано педагогическое значение образовательных реформ как объекта межпоколенной культурно-педагогической трансляции;
4. представлен анализ концепции реформообразующих доминант в каждом историческом периоде педагогического процесса;
5. выявлена педагогическая природа реформ в истории российского образования;
6. рассмотрены основные слагаемые реформ в сфере образования в отечественной педагогике и культуре.

Теоретическое значение работы заключается также в том, что:

- теоретические и методологические выводы работы позволят расширить и углубить знания о традициях и направлениях развития системы образования в России;
- выявлены и обоснованы базисные компоненты реформ в сфере образования отечественной педагогике с древнейших времен по начало XXI века;
- разработан категориальный аппарат реформообразующих доминант в сфере образования в различные исторические периоды;
- исследованы основные функции и динамика реформы образования как интегрального объекта.

Теоретические выводы данной диссертации могут быть использованы не только в историко-педагогических исследованиях, но и теоретических работах, посвященных проблемам социального регулирования

информационных потоков, воспроизводства и передачи информации от поколения к поколению, доступа общества к информации.

Практическое значение работы: с учетом потребностей практики в диссертации рассмотрены вопросы, которые имеют актуальное значение на современном этапе развития реформ в области образования в Российской Федерации.

Историко-педагогический опыт, с учетом современных реалий, может быть использован в законотворческой деятельности, а собранный фактический материал – в научно-исследовательской работе и практике преподавания соответствующих учебных курсов и спецкурсов по истории педагогики и образования, в частности истории государства Российского, истории педагогических учений.

Практическая значимость также обусловлена выбором темы исследования и заключается в предложенных познавательных выводах, способствующих расширению представлений о взаимоотношениях российского государства с социокультурной сферой, о российских традициях в части историко-педагогического аспекта реформ отечественного образования.

Результаты исследования дают материал для создания авторских программ по проблеме реформ русской национальной школы, конкретизируют и углубляют соответствующие тематики в учебных курсах истории образования, в процессе подготовки педагогических кадров в высших и средних специальных учебных заведениях, в системе элективных курсов в рамках повышения квалификации педагогических кадров. Практическая значимость работы также состоит в том, что опубликован ряд научных статей на основании диссертационного исследования, а также результаты работы нашли отражение в монографии и серии методических пособий.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Реформы в сфере образования являются феноменом общественного развития, продуцированным «вызовами» социума, истории и культуры человечества. Историко-педагогические основы реформ в системе российского образования базируются на понятии образования как области культуры, в целостном ее понимании, предполагающее комплексное изучение различных ее областей, характеризующих отдельные стороны процесса общественного развития. В каждом историческом периоде развития образования можно выделить собственную реформиобразующую доминанту;

2. Первым этапом в становлении и развитии реформ системы образования выделяется период Древней Руси. Образование развивалось в рамках религиозной парадигмы образовательной деятельности, этот период наиболее сложный и противоречивый в рамках историко-педагогического исследования. Пути развития образования в нашей стране определились историческим развитием самой страны. Русская методическая мысль развивалась в тесной связи и под влиянием мирового просвещения.

3. В силу религиозно-профессиональной направленности образования на Руси допетровского периода, то реформиобразующая доминанта этого периода может быть определена как *конфессиональная*, поскольку с XIV – по XVI века в основном юго-западная Русь была центром учености, здесь были созданы Киевско-Могилянская академия и «братские» религиозные училища, которые назывались школами греческого, славянского, русского, латинского и польского письма.

4. Характерной чертой русской школы петровского этапа – было обучение специалистов для профессиональных целей, как государственных, так и духовных. Вот почему правительство в области реформ в сфере образования ограничилось на первых порах тем, что открыло ряд специальных школ, поэтому реформиобразующую доминанту этого периода следует определить как *профессиональную*;

5. К началу 60-х гг. XVIII столетия в России сложились политические и социальные предпосылки для перехода к массовому, народному образованию. Идеологической базой образовательной реформы 80-х гг. XVIII века явилась концепция просвещенного абсолютизма, сформулированная на основе естественно-правовой теории. Созданная в результате образовательной реформы система народных училищ характеризовалась общедоступностью, общеобразовательным характером, практической направленностью, целью которой было воспитание полезных государству граждан – опоры самодержавного имперского государства. Образовательная реформа XVIII века в целом достигла своих целей, хотя по причинам местного характера в отдельных регионах России реализовалась не вполне эффективно.

6. Реформообразующей доминантой развития образования XIX века являлась *борьба за школу и просвещение*, между государством и общественностью, борьба за и против идей, которые несло с собой образование, борьба за использование силы образования, которую государственная власть могла бы употребить на служение своим целям.

7. Политическое, культурное, экономическое развитие России на рубеже XIX — XX веков изменило по преимуществу сословный характер отечественного образования в сторону всесословности. Образование впитало в себя влияние *социокультурных* факторов, таких как патриотические изменения в общественном сознании деятельность российского феминизма, оживление умственных «сил» и влияние ценностей культуры «серебряного века». Развитие образования как всесословного и открытого происходит на рубеже веков в результате соединения усилий новой политики правительства, деятельности общественно - педагогического движения и развития проблем образования теоретиками «новой русской педагогики».

8. Выявлено, что реформообразующей доминантой развития образования рубежа XIX-XX веков являлось *усиление общественной*

инициативы, влияние общественного мнения на разработку программы народной школы и ее осуществления. Бюрократический строй школы, с ее религиозно-монархическими тенденциями, уступает место строю, основанному на все более широком участии общественной инициативы, с тенденциями светскими и демократическими.

9. Система образования в начале XX века интегрирует эти факторы развития, которые взаимодополняют и обогащают друг друга. Правительство, научная общественность и частная инициатива в подходах к образованию декларировали различные по содержанию цели: *политические и цивилизационные*. По отношению к образованию государство осуществляло регулятивную надзорно-контролирующую функцию, а также функцию частичного финансирования; общественность выполняла функции инициирования, организации, научного обоснования и преимущественного финансирования школ и учреждений.

10. Становление образования в XX-XXI веках, а также организаций, которые осуществляли реформаторскую деятельность в развитии образования, имело устойчивую тенденцию исторического развития в системе образования, обусловленную комплексом выявленных и проанализированных в исследовании социокультурных и историко-педагогических факторов: социальных, экономических и других.

Достоверность и обоснованность научных выводов обеспечивается исходными методологическими и теоретическими положениями; применением комплекса методов, адекватных природе исследуемого объекта; привлечением широкого круга теоретических, педагогических, исторических и документальных источников.

Организация и этапы исследования. Исследование проводилось в несколько этапов.

Первый этап – 2007-2008 гг.: изучение философской, исторической, психолого-педагогической и другой научной литературы по проблеме

исследования; выяснение актуальности и степени разработанности проблемы, определение направления исследовательского поиска.

Второй этап - 2008-2010 гг.: изучение научной периодической печати, архивных документов и т.д.; определение на основе анализа, систематизации, индукции и дедукции методологических основ и структуры исследования; разработка и обоснование основных положений исследования.

Третий этап - 2011-2012 гг.: систематизация и обобщение полученных в ходе исследования материалов; внесение уточнений и дополнений; редактирование и оформление кандидатской диссертации.

Апробация результатов исследования

Содержание диссертации нашло отражение в – 32-х публикациях автора, в том числе в 1-ой монографии. Общий объем публикаций составил 24 п.л.

Характер работы потребовал ее апробации в серии учебно-методических пособий.

Результаты научного исследования реализованы в учебно-педагогическом процессе Гуманитарно-художественного факультета ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет». Диссертация была предметом обсуждения на заседании кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет».

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения и списка литературы. Общий объем диссертации составляет 323 страницы, в том числе список литературы в количестве 657 источников.

Глава 1 Теоретико-методологические основания образовательных реформ как социального феномена

1.1 Система образования как социальный феномен

Любая конкретная наука опирается, прежде всего, на наработанный понятийный аппарат, как исходные предпосылки. Это особенно важно на первичной стадии ее становления.

Более того, первичное выявление системы понятий конкретной науки позволяет обозначить совокупность ее междисциплинарных связей, поскольку ряд понятий может относиться ко многим смежным научным дисциплинам.

Социальные системы в силу специфики их субстрата характеризуются и специфическим взаимодействием (целесообразная деятельность), и специфическим пространством (социальное пространство), и специфическим отражением (сознание), и специфической структурой (социальные институты) и т.д.

Социальные системы как высшие по отношению к биотическим и абиотическим содержат в себе в снятом виде физическое и биологическое время, геометрическое и биологическое пространство, законосообразные и геносообразные взаимодействия и т.д., но не сводятся к ним, обладая своими специфическими социальными признаками.

Тем не менее, для полного анализа антропосферы и ее исторических общностей имеет значение не только «социальная среда», но и базисные для нее формы литосферы, гидросферы, атмосферы и биосферы, т.е. всего того, что может быть в целом названо «экосферой».

В ней, пожалуй, наиболее актуальным становится исследование самого человеческого общества как высшей формы развития. На базе подобных исследований родилась и углубляется серия социологических,

этнологических, исторических, социально-психологических, социально-экологических, этнографических, культурологических, этнопедагогических проблем; анализируются циклы развития человеческого общества, единства и различия культур, рассматриваются типологии этнических общностей, вопросы этногенеза, связь антропогенеза и социогенеза, отношения цивилизации, становления формаций, вопросы культуры, исторической и культурной идентичности, вопросы человековедения в целом; изучаются структура человеческого общества, отношения народа, этноса, менталитета и т.д. [112, 124, 233, 295, 411,412, 456]

Социальные системы (человеческое общество) - это исторически более позднее образование на планете, но как высшее содержит в себе в снятом виде все признаки, свойства предшествующих форм - неживой и живой природы. Более того, оно базируется на них, являясь интегральным образованием с полноценной природной, а не одной биологической основой. [296, С.189-201]

Исходя из этого важного как исторического, так теоретического и методологического положения, будет ложной односторонняя трактовка развития человеческого общества и входящих в него общностей исключительно с биологической, географической, исторической, социальной либо психологической точек зрения. Уникальность положения человека в универсуме, объясняет и уникальность бытия человечества в системе земной среды. Как высшая форма развития и как позднее новообразование, человек появился на планете в то время, когда все пространство было заполнено абиотическими телами и занято биологическими организмами. Для него не осталось свободной «экологической ниши».

Человек вынужден был осваивать занятое земное пространство, вступая в конфликтные или компромиссные отношения с его так называемыми обитателями (другими телами и организмами). Он стал вездесущим, расселенным по всем зонам обитания. Экологической нишей

для него стал весь земной шар. Но это «везде-бытие» оборачивается «нигде-бытием», ибо он включается в чужое, в уже занятое. Человек оказывается везде и нигде, он везде свой и везде чужой. В этом специфика, определяющая и особую роль человека в мире.

История человеческого общества предстает как многоаспектный и многоуровневый процесс. Никакие демографические, этнографические, социологические, исторические, географические, социально-психологические, этические и другие подходы не могут дать ответ на кардинальные вопросы не только социогенеза, но и антропогенеза, а значит и на вопрос об интегральном процессе этногенеза.

Другими словами, человек предстает как субъект исторического действия, создавший цивилизацию для самобытия, воспроизводящий культуру как способ своего существования и воспроизводящийся в ней в качестве ее субъекта-носителя, потребителя, созидателя. [348, С.5-53].

Теория культуры исходит от специфических форм временного и пространственного бытия культуры. Ее интересуют общие закономерности существования и развития, функционирование и трансляция типологии культуры человеческого общества.

Между тем, принципы диалектического анализа сложных общественных систем требуют, прежде всего, зафиксировать исходную, постоянно воспроизводящуюся «клеточку» социального развития, а затем вскрыть внутренние противоречия и логику их структурированности.

В качестве такой исходной «клеточки» выступает «социальный организм» как постоянно воспроизводящаяся ячейка всемирно-исторического процесса, представленная родовой общиной, племенем, государством в разных его исторических типах. Результатом постоянного взаимодействия социальных организмов на экономическом, политическом и культурно-духовном уровнях являются разного рода интерференции, интеграции, дифференциации, возникновения и гибель этих организмов.

Происходит их непрерывное развитие, однако сам процесс как таковой не исследован. В современной общественной литературе единой точки зрения на этногенез нет.

Отсутствуют четкие представления о характере соотношения эволюционно-биологических и культурных факторов этногенеза. Спектр разброса достаточно широк - от представления о том, что этнос формируется на чисто биологической основе до противоположного представления, что чуть ли не единственным фактором развития выступают культурные функционалы.

На более высокой стадии формирования и эволюции цивилизованного (раннеклассового, доиндустриального) типа социальной организации и регуляции - со становлением городов, государств, письменной культуры, развитием социальной стратифицированности общества, выделением функционально специализированных сегментов культуры - доминирующими становятся цивилизационные условия существования, проблема адаптации сообщества к социальному окружению, соперничества за территории и ресурсы, обмена продукцией и информацией.

Это порождает необходимость в реализации новых принципов социокультурной интеграции и консолидации людей, основывающихся преимущественно на функционировании институциональных средств обеспечения такой интеграции - политических, правовых, религиозных, образовательных.

Этот тип социокультурной организации и регуляции определяется как национальный и цивилизационный. И народы, сложившиеся на доиндустриальной (а тем более - на индустриальной) стадии эволюции, консолидированы культурой не национальной, оформленной в системе социокультурных институтов, к которой и принадлежит система образования. [9,10,22, 23]

Выделяют четыре типа инвариантных отношений между индивидами, являющихся элементами некоторой целостной системы:

- отношения к пространству (первичная персонализация пространства, присвоение ресурсов, отстаивание «жизненного пространства» и др.);

- отношения к воспроизводству себе подобных как способ «освоения» времени (сексуальные отношения; семейно-брачные отношения, межпоколенные отношения; забота о потомстве; характер воспитания и др.);

- отношения в распределении социальных ролей (асимметричные отношения доминирование - подчинение, иерархия ролей, ранжирование целей и др.);

- отношения в поддержании социального единства (альянс на основе предпочтения, эмпатии, дружеские связи, распознавание сородичей, отношения «мы - они» и др.);

Это означает, что поведение индивида любого сообщества может быть адекватно интерпретировано только на основе знания особенностей биосоциальной структуры этого сообщества, т.е. того типа взаимодействия, который складывается у индивида с его сородичами. Эта структура существует объективно и независимо от каждого отдельного индивида. Она либо усваивается в процессе научения, либо поведение в согласии с ней детерминируется генетически. [314, С.207-208]

Образование как социальный институт отвечает за своевременную и адекватную подготовку людей к полноценному функционированию в обществе.

Система образования не единственный, но чрезвычайно важный фактор социализации людей. Постичь суть и специфику системы образования как социального института возможно только на основе выяснения ее специфические черты. К ним относятся:

1. Социально значимые функции обучения и воспитания, подчинены общественным потребностям.

2. Формы учебных заведений, их определенная организация и положение в обществе.

3. Определенные группы лиц, которые профессионально осуществляют функционирование этого института, определенный статус этих лиц в обществе.

4. Регуляторы функционирования учреждений образования и персональных субъектов образовательной деятельности (законы об образовании, постановления и нормативные акты, квалификационные характеристики, контрольные учреждения т.д.).

5. Специальные методы просветительской деятельности - обучения, воспитания.

6. Сознательно поставленные цели.

7. Плановый, систематический характер реализации процесса сознательной социализации.

8. Определенное содержание образования - наличие учебных программ и планов, видимо дозировки материала как для проведения уроков, так и лет обучения.

9. Особая эффективность образовательной деятельности в формировании многих психических черт человека, в развитии его мышления. (Примером может служить поразительный контраст между сверстниками, прошедшими через различные системы образования).

10. Использование образования как механизма предотвращения социального нежелательным воздействиям.

11. Ориентированность образовательной деятельности в будущем, ангажированности на роль предпосылки реализации этого будущего.

Система образования - социальный институт, специфическими методами реализует процесс социализации людей, прежде всего

подростающего поколения (подготовку и привлечение в жизнь общества через обучение и воспитание).

Специфичность процесса социализации людей в системе образования заключается в том, что он происходит целенаправленно, систематически, планомерно, с помощью определенного круга лиц (педагогов), в специальных учреждениях.

Этот социальный институт распространяет господствующую в обществе идеологию, отражает в своей структуре и функционировании общественные отношения и является одним из важных средств обеспечения преемственности поколений, социальной непрерывности, выполняет многие другие социально важные функции.

Организована система образования как социальный институт, а как подсистема общества сложилась исторически.

Социальный институт - это организованная система связей и социальных норм, которая объединяет значимые общественные ценности и процедуры, удовлетворяющие основным потребностям общества. Любой функциональный институт возникает и функционирует, выполняя ту или иную социальную потребность.

Каждый социальный институт имеет как специфические особенности, так и общие признаки с другими институтами. Образование представляет собой социальную подсистему, имеющую свою структуру. В качестве ее основных элементов можно выделить учебно-воспитательные учреждения как социальные организации, социальные общности (педагоги и учащиеся), учебный процесс как вид социокультурной деятельности.

Система образования структурирована и по иным принципам, она включает ряд звеньев: систему дошкольного воспитания, общеобразовательную школу, профессионально-техническое образование, среднее специальное образование, высшее образование, послевузовское

образование, систему повышения квалификации и переподготовки кадров, образование по интересам.

Образование связано со всеми сферами общественной жизни. Реализуется эта связь непосредственно через личность, включенную в экономические, политические, духовные, иные социальные связи. Образование является единственной специализированной подсистемой общества, целевая функция которой совпадает с целью общества.

Если различные сферы и отрасли хозяйства производят определенную материальную и духовную продукцию, а также услуги для человека, то система образования `производит` самого человека, воздействуя на его интеллектуальное, нравственное, эстетическое и физическое развитие. Это определяет ведущую социальную функцию образования – гуманистическую.

Признано, что образование является важнейшим элементом социального организма, определявшим во все времена и определяющим ныне динамику и основной вектор его движения.

Уровень общественной жизни в разных ее проявлениях, равно как и ее качество, зависит от подготовки человека к восприятию и интерпретации общественно-необходимой и общественно-значимой информации. К восприятию и интерпретации информационного поля того или иного социума готовит образовательная система этого социума - образование. Специалисты сегодняшнего дня различают такие функции образования: культурно-образовательная, регулятивно-воспитательная, коммуникативная, организационно-управленческая и социально-интегративная.

Эти многоплановые и многообразные функции предполагают систематизированную передачу старшими (учителями) и усвоение младшими (учащимися) запаса знаний, достижений науки и культуры, выработанных человечеством в предшествующие тысячелетия, интеллектуальное развитие детей. Необходимость в этой функции возникает из того факта, что знания,

умения и навыки деятельности не наследуются человеком биологически, а усваиваются только в обществе, в процессе социализации.

И эти знания выступают условием и предпосылкой получения желаемого результата в любой сфере деятельности и, естественно, в масштабах всего социума.

Начиная с формирования простых навыков чтения, письма и счета, элементов грамотности, тривиума и квадриума до современных информатики, экологии, робототехники и т.п., идет насыщение школьных программ, учебников, занятий новыми знаниями, идет формирование информационных способностей человека.

Одновременно вырабатываются и умения, операциональные способности действия. Осваивается культурный, духовный опыт человечества, формируется информационная культура личности.

Вместе с тем вырабатываются и усваиваются навыки, приемы, способы, вырабатывается система умений в разных областях деятельности. Регулятивно-воспитательная функция образования тесно связана с культурно-образовательной и предполагает формирование у подрастающих поколений социально-ценностных установок, отношений, позиций, ориентации и другое, а, в конечном счете - долгосрочную мотивацию деятельности личности, формирование мотивационно-ценностной культуры любого социального организма.

Система образования, организуя учебно-воспитательную деятельность, вводит определенный регламент, порядок, дисциплину в жизнедеятельность учителей и детей в соответствии с определенными нравственными и правовыми нормами и традициями общества.

Ученик, находясь на протяжении ряда лет в стенах школы (которые тоже воспитывают), становится духовно связан с теми ценностями, в соответствии с которыми живет школа, с духовной культурой данного общества, у него формируется установка личной ценностной ориентации. У

молодого человека формируются также правила и нормы поведения, культура взаимоотношений, общения с окружающими, вырабатываются нормы приличия, доброжелательности, "благовоспитанности", добропорядочности, предсказуемости в поведении, не допускающих проявлений грубости, хамства, жестокости и т.п.

Коммуникативная функция образования состоит в обеспечении трудовой, культурной, нравственной преемственности поколений общества, в установлении внутренней духовной связи, взаимопонимания, единства ценностных ориентаций между различными социальными группами и поколениями общества.

Преемственность в развитии общества - это своеобразный механизм связи времен, социального наследования, социально-культурного воспроизводства общества. Каждое новое поколение стоит на плечах предшествующего, и от старших во многом зависит, каково будет последующее развитие общества, что воспримут молодые, как они будут подготовлены к самореализации, к развитию экономики и культуры.

Проблема социального наследования и роли образования в этом состоит в том, что воспримут и возьмут молодые поколения у старших, как сохраняют лучшее, позитивное и изживут дурное, негативное. Духовно-нравственная и культурно-производственная преемственность, развиваемая и укрепляемая школой, создает общественную традицию, привычную, устойчивую связь, отношения доверия и уважения.

Социально - интегративная функция образования заключается в том, что школа оказывает существенное влияние на социальную структуру общества - или она усиливает сегрегацию и дискриминацию, или создает, укрепляет и развивает отношения доверия, сплоченности, уважения и взаимопонимания между различными группами общества.

В конечном счете, социально-интегративная функция оказывается основой политического и идеологического воспитания личности, она вводит

его в общество как некую единицу (атом) социального космоса, готового работать на благо политической жизни общества.

Фиксированная здесь теоретическая модель при ее приложении к той или иной сумме исторических фактов неизбежно теряет свою формальную организованную структуру, обрастает деталями, под давлением исторической конкретики может претерпеть изменения.

В большинстве стран мира среднее образование считается обязательным. По закону дети обязаны проводить в школе несколько часов в день, пять дней в неделю, девять месяцев в году. Они получают знания на основе стандартизированных учебников. Дети находятся под присмотром в классе и за его пределами – на спортивных площадках и во время других организованных внешкольных занятий. Почти весь день их поведение контролируется учителями и другими представителями школьных властей. Большинство учащихся признают правильность заведенного порядка, подчиняются власти, высоко ценят успех и усваивают другие привычки и убеждения, внушаемые в школе. Таким образом, образование представляет собой один из институтов, способствующих поддержанию стабильности общества.

Образование – фильтрующее устройство. Образование оказывает сегодня важное влияние на все виды деятельности человека. Для большинства людей образовательные учреждения становятся своего рода фильтрами, помогающими определить, что они будут делать, когда станут взрослыми. Образование – разумный способ распределения людей в соответствии с их достоинствами. Самые способные и увлеченные своим делом получают наиболее высокие и вознаграждаемые должности.

Образовательные учреждения способствуют созданию равных возможностей и благоприятных условий для восходящей мобильности, поскольку в них людей оценивают по их достижениям независимо от классовой принадлежности, расы и пола. Образование способствует

развитию демократии, поскольку ослабляет предрассудки по отношению к группам меньшинств. Благодаря обучению воспитываются хорошо осведомленные граждане, которыми нелегко манипулировать с помощью демагогии и лозунгов.

«Теория человеческого капитала»: образование — капиталовложение в будущее людей. Люди начинают жизнь, обладая некоторым объемом потенциального капитала — природных способностей. Этот капитал увеличивается в раннем детстве, в школьные годы и в начале трудовой деятельности, но капитал теряет покупательную силу или совсем обесценивается, если их знания и профессиональная подготовка не соответствуют современным требованиям. Доходы взрослых людей обусловлены количеством и типом "капиталовложений", сделанных в процессе их образования.

Образование — конфликтная сфера. Различные группы ведут борьбу за ценности, которые следует усваивать в школе. Могут возникать конфликты по поводу предпочтения тех или иных ценностей при составлении учебных планов.

Процесс образования состоит не только в подготовке учащегося к определенному виду деятельности, он оказывает влияние на статус человека в обществе. Образование способствует восходящей социальной мобильности. Образование одновременно имеет практическое и символическое значение.

Диплом становится символом социального статуса, и в этом находит отражение косвенный, символический аспект образования.

Расширение системы образования вызвано не столько потребностью в квалифицированных специалистах, сколько борьбой различных "статусных групп" за овладение богатством, властью и престижем.

Различные привилегированные группы стараются укрепить свое положение в обществе. Они поддерживают «своих людей» и создают препятствия для «посторонних». Требования необходимого уровня

образования в действительности обусловлены конфликтами между различными "статусными группами", - привилегированными и подчиненными, которые стремятся получить доступ к привилегиям.

Итак, можно сделать вывод о том, что основные функции образования как социального феномена следующие:

1. Трансляция и распространение культуры в обществе – наиболее существенная из функций образования. Посредством института образования происходит передача от поколению к поколению ценностей культуры, понимаемых в самом широком смысле этого слова (научных знаний, достижений в области культуры, моральных ценностей и норм, правил поведения, опыта и навыков присущих различным профессиям).

2. Формирование у молодого поколения установок, ценностных ориентиров, жизненных идеалов, господствующих в данном обществе.

3. Социальная селекция - одна из важнейших функций института образования.

Структура образовательного процесса устроена таким образом, что она дает возможность уже на самых начальных этапах осуществить дифференцированный подход к обучающимся.

4. Социальное и культурное изменения.

Эта функция реализуется двумя взаимосвязанными способами:

- во-первых, в процессе научных исследований, научных достижений и открытий, которые проводятся в стенах вузов;

- во-вторых, институту образования присуща специализация различных видов педагогической деятельности.

Специализация преподавательской деятельности позволяет осуществлять образовательный процесс с высокой степенью профессионализма и компетентности.

В процессе нормального функционирования и развития общества исключительно важную роль играет социальный институт образования. Накопленные трудом предшествующих поколений материальные и духовные ценности, знания, опыт, традиции должны быть переданы новому поколению людей и усвоены ими.

Поэтому поддержание достигнутого уровня культурного развития, его дальнейшее совершенствование невозможны без овладения культурным наследием прошлых веков. Эта проблема решается в процессе социализации индивидов, задачей которого как раз и является приобщение человека к нормам и ценностям культуры и превращение его в полноправного члена общества. Существенным компонентом процесса социализации индивидов выступает образование - обучение человека с целью передачи накопленных знаний и культурных ценностей.

Более подробно образование можно охарактеризовать как относительно самостоятельную систему, "функцией которой является систематическое обучение и воспитание членов общества, ориентированное на овладение определенным знанием (прежде всего научным), идейно-нравственными ценностями, умениями, навыками, нормами поведения, содержание которых определяется социально-экономическим и политическим строем общества, уровнем его материально-технического развития

В социологии принято проводить различие между формальным и неформальным образованием: термин "формальное образование" подразумевает, во-первых, существование в обществе специальных учреждений и организаций (школы, училища, техникумы, вузы, институты повышения квалификации и др.), осуществляющих процесс обучения.

Во-вторых, господствующая в современном индустриальном обществе система образования подчиняется определенному официально предписанному образцу, как бы "задающему" объем получаемых знаний,

научение определенным навыкам и действиям, которые должны соответствовать: а) нормативному канону личности (гражданина), принятому в данном обществе и б) нормативным требованиям исполнения распространенных в данном обществе социальных ролей.

Стало быть, функционирование системы формального образования определяется господствующими в обществе культурными стандартами, идеалами, политическими установками, которые находят свое воплощение в проводимой государством политике в области образования.

В социологии объектом изучения выступает, прежде всего, система формального образования, отождествляемая с процессом образования в целом, поскольку образовательным учреждениям принадлежит в нем решающая роль.

Что же касается термина "неформальное образование", то под ним понимается несистематизированное обучение индивида знаниям и навыкам, которые он стихийно осваивает в процессе общения с окружающей социальной средой (друзьями, сверстниками), или путем индивидуального приобщения к культурным ценностям, усвоения информации из газет, радио, телевидения и т.д. Неформальное образование также является важной составной частью социализации индивида, помогает ему осваивать новые социальные роли, способствует духовному развитию, но по отношению к системе формального образования в современном обществе оно играет вспомогательную роль. Далее, говоря о социологических проблемах образования, надо в виду, прежде всего, систему формального образования.

Наиболее существенными особенностями современной системы образования являются следующие моменты: превращение ее в дифференцированную многоступенчатую (начальное, среднее и высшее образование) систему, позволяющую человеку непрерывно улучшать и обновлять полученные ранее знания и навыки) (здесь важная роль отводится

учреждениям, занятым повышением квалификации и переподготовки кадров).

Образование оказывает громадное воздействие на человеческую личность. Оно является, по сути дела, основным фактором ее социализации, духовного и интеллектуального развития. Полученное человеком образование в значительной степени определяет возможности дальнейшей карьеры, достигаемое социальное положение. Социальный статус человека в современном обществе в первую очередь определяется престижем его профессии, который зависит от полученного образования.

Подобно другим социальным институтам институт образования призван обеспечивать социальную стабильность и интеграцию общества, а его функционирование связано с удовлетворением двух типов взаимосвязанных фундаментальных потребностей общества - социализации его членов и подготовку их к различным социальным ролям, занятию определенных социальных позиций в обществе[2].

Функцию социализации выполняет в обществе также и институт семьи, но современная семья не в состоянии обеспечить детей полным объемом знаний, навыков, умений, так как большинство социальных ролей во взрослом обществе требует систематического и длительного обучения. Именно эту двойственную задачу и призван решать институт образования, организация которого характеризуется непрерывностью и многоступенчатостью, что позволяет осуществлять поэтапную социализацию и обучение молодежи. Вместе с тем круг задач, выполняемых институтом образования в современном обществе, значительно шире, наиболее важные из них с точки зрения общества - подготовка индивидов к размещению их по определенным социальным позициям в социальной структуре общества, что является одним из важнейших функциональных требований любой социальной системы. Эта задача решается не общеобразовательной школой,

а специальными учебными заведениями - училищами, техникумами, институтами, университетами и др.

Рассмотрим более подробно функции, выполняемые в обществе институтом образования. Их достаточно много, и различные авторы акцентируют внимание на разных сторонах деятельности института образования.

Наиболее важные из социальных функций института образования.

1) Трансляция и распространение культуры в обществе - первая и наиболее существенная из них. Она заключается в том, что посредством института образования происходит передача от поколения к поколению ценностей культуры, понимаемых в самом широком смысле слова (научные знания, достижения в области искусства, моральные ценности и нормы, правила поведения, опыт и навыки, присущие различным профессиям и т.п.).

На протяжении всей истории человечества образование являлось главным источником знаний, инструментом просвещения общества. Также не следует забывать о том, что культура каждого народа имеет свои национально-этнические особенности, а стало быть, система образования играет исключительно важную роль в поддержании и сохранении национальной культуры, ее неповторимых и уникальных черт, приобщаясь к которым, индивид становится носителем национального сознания и национальной психологии.

2) Формирование у молодого поколения установок, ценностных ориентаций, жизненных идеалов, господствующих в данном обществе. Благодаря этому, молодежь приобщается к жизни общества, социализируется и интегрируется в социальную систему. Обучение языку, истории отечества, литературе, принципам морали и нравственности служит предпосылкой для формирования у молодого поколения общеразделяемой системы ценностей, благодаря чему оно научается понимать других людей и самих себя, становятся сознательными гражданами страны.

Содержание осуществляемого системой образования процесса социализации и воспитания детей в значительной мере зависит от господствующих в обществе ценностных стандартов, морали, религии, идеологии.

В доиндустриальных обществах религиозное воспитание являлось составной частью школьного обучения. В современном индустриальном обществе религия (церковь) отделена от государства, под контролем которого находится система формального образования, поэтому религиозное образование и воспитание осуществляется либо в рамках семьи, либо в специальных негосударственных учебных заведениях.

3) Социальная селекция - одна из важнейших функций института формального образования. Структура образовательного процесса устроена таким образом, что она дает возможность уже на самых начальных этапах осуществить дифференцированный подход к обучающимся (изменить профиль обучения для несправляющихся учеников и студентов, поощрять талантливых и способных). В ряде стран, в том числе и в нашей стране, существуют специальные образовательные программы для творчески одаренной молодежи, учебный труд которой непременно поощряется, а для максимального развития их задатков создаются благоприятные условия.

В современном обществе поиск и воспитание талантливой молодежи возводится в ранг государственной политики в области образования, так как бурное развитие науки и технического прогресса во многих других областях требует постоянного притока талантливой молодежи.

Процесс селекции, отбора наиболее способных к обучению учащихся осуществляется современной школой как бы автоматически, так как сама внутренняя микроструктура образования как раз и имеет своей главной задачей отбор и дифференциацию молодежи не только по способностям и талантам, но и в соответствии с индивидуальными интересами, возможностями, ценностными ориентациями.

После обязательного восьмилетнего образования значительная часть молодежи поступает на учебу в технические училища, другие продолжают учебу в средней школе, и часть ее выпускников поступает в вузы. После окончания вуза одни начинают трудовую деятельность в народном хозяйстве, другие поступают в аспирантуру, делают научную карьеру. С точки зрения социологической, чрезвычайно важны последствия осуществляемого институтом образования процесса селекции, так как его конечным результатом (когда различные группы молодежи завершают образование в различных учебных заведениях) является размещение людей по различным позициям в социальной структуре общества. Посредством этого достигается воспроизводство и обновление социальной структуры общества, без чего невозможно нормальное функционирование последнего.

Другая важная сторона процесса социального размещения заключается в том, что он запускает механизм социальной мобильности; получение профессии, занятие социальной позиции в структуре той или иной организации, как правило, открывает для многих людей путь профессиональной карьеры, продвижение по лестнице должностных иерархий и властных полномочий. Система образования, главным образом высшего, в современном индустриальном обществе служит важнейшим каналом социальной мобильности, ибо без вузовского диплома невозможно получить престижную и высокооплачиваемую работу. Уровень образования, наряду с властью, собственностью и доходом является важнейшим показателем социального статуса человека в современном обществе.

4) Функция социального и культурного изменения является прерогативой современного института образования.

Эта функция реализуется двумя взаимосвязанными способами. Во-первых, в процессе научных исследований, научных достижений и открытий, которые проводятся в стенах высших учебных заведений. Способствуя научному прогрессу, высшая школа вместе с тем вносит свой существенный

вклад в обогащение и расширение культурного наследия общества. Кроме того, в силу тесных связей университетов с промышленностью происходит характерная для западных стран интеграция науки, высшего образования и производства, результатом которой является ускорение научно-технического прогресса.

Университеты все в большей степени становятся научно-исследовательскими центрами, выполняющими теоретические и прикладные исследования, экспериментальные разработки по заказу государственных ведомств и промышленных фирм. Наряду с этим развитие научных исследований в стенах вузов способствует совершенствованию системы высшего образования, так как новые научные идеи и открытия включаются в учебные программы, обеспечивают повышение качества специалистов.

Модель социальной организации (структуры) образования может быть представлена как состоящая из трех основных социальных позиций: 1) руководители и организаторы образования, 2) педагоги и 3) учащиеся. Эта структурная модель, значительно упрощает и огрубляет реальную картину, поскольку существуют различные типы учебных заведений (начальная и средняя школы, средние специальные учебные заведения, высшая школа и т.п.), с присущими им особенностями управления и педагогической деятельности, контингентом преподавателей и учащихся. Тем не менее, с социологической точки зрения вполне допустимо выделить соответствующие трем указанным социальным позициям обобщенные образцы поведения, нормативные требования и ролевые предписания, посредством которых регулируется социальное взаимодействие в процессе образования.

Итак, высшую позицию в социальной структуре образования занимают руководители различных рангов: работники министерства, сотрудники департаментов, ректоры и деканы, директора школ и училищ и т.д. Отвлекаясь от сложной иерархической зависимости указанных должностей,

следует обратить внимание на ту роль, которую выполняют административные работники в системе образования.

Их главная задача заключается в том, чтобы принимать ответственные решения и формировать стратегию образовательного процесса: определять перечень основных дисциплин и последовательность их изучения, обеспечить материально-техническую базу образовательных учреждений и т.п.

Они несут ответственность за формирование преподавательского корпуса, определяют нормативные требования к деятельности преподавателей и сотрудников, а также - критерии оценки их труда. Представители высшего управленческого звена формируют государственную политику в области образования, разрабатывают универсальные требования к содержанию и качеству учебных программ в соответствии с изменяющимися социально-экономическими и политическими условиями. Наряду с этим они осуществляют социальный контроль над системой образования, определяют систему формальных санкций в учебных заведениях.

Административные работники нижнего звена (ректоры вузов и деканы, директора школ и училищ, завучи и т.д.) отвечают за осуществление процесса образования, корректируют и уточняют стратегию обучения применительно к данному учебному заведению, осуществляют оперативное руководство и контроль за работой преподавателей и поведением учащихся.

Центральное место в структуре системы образования занимает учитель. Нормативные требования к адекватному выполнению роли учителя сводятся к следующим моментам: он должен быть специалистом в определенной области науки и культуры (истории, литературы, математики, физики и т.п.), обладать лекторскими способностями и умением общаться с аудиторией, владеть методикой обучения студентов или школьников, научить их самостоятельным приемам обучения (запись уроков, лекций,

работа с литературой, решение задач и др.), уметь популярно и доходчиво объяснять трудные вопросы, помочь исправить ошибки и т.д.

Эти нормативные требования к социальной роли учителя являются самыми общими, они не раскрывают многих особенностей учительской профессии, и в первую очередь деятельности тех педагогов, которые добиваются выдающихся результатов в работе с учащимися, в том числе с так называемыми трудными подростками.

Другая особенность ролевого поведения учителя, в большой мере связанная с традиционными нормативными требованиями - это умение объективно оценивать знания учащихся, использовать оценку в воспитательных целях.

Дело в том, что, выставляя оценку, учитель не только определяет правильность знаний учащегося, но и "создает ученику определенную репутацию в классе", и сама оценка имеет большое личное значение, так как выступает для учащегося мотиватором учебной деятельности. Оценка учителем достигнутых учащимся знаний является, таким образом, своеобразной нормативной шкалой "социальной стратификации" в классе, будь то школа, или студенческая группа в вузе.

Посредством нее все учащиеся ранжируются на определенные подгруппы: отличники, "хорошисты", просто успевающие и неуспевающие. Поэтому некоторые социологи считают, что взаимное оценивание - учителем знаний учащихся, а учащимися компетентности учителя и его профессиональных качеств - определяет своеобразие межличностного взаимодействия в школе.

Переживаемый в нашем обществе кризис больно задел и сферу образования, что с наибольшей отчетливостью проявилось в падении общественной ценности образования и тесно связанным с этим падением престижа учительского труда, вызвавшие деформацию учебного процесса.

В работе Ф.Г. Зиятдиновой, базирующейся на материалах социологических опросов и посвященной анализу социального положения учительства, отмечается, что престиж профессии учителя значительно понизился в последние 2-3 года.

Во-первых, среди самих учителей растет доля лиц, скептически оценивающих культурно-образовательные возможности своей профессии. По данным опросов учителей регионов Сибири, Дальнего Востока, некоторых центральных районов, около 40% отрицательно настроены по отношению к своей профессии, а 30,6% затруднились с ответом. Мотивация учительского труда, настроенность на созидательный труд также значительно изменились в отрицательную сторону: 4% учителей идут в школу охотно и радостно, 2% отбывают время, 19% - с текучим меняющимся настроением, 19% - с чувством тяжелой повинности, а большая часть 61% - с постоянным беспокойством и тревогой. Налицо кризис профессии учителя, огромная неудовлетворенность своим трудом громадной армии работников школы.

Главная причина такого положения - кризисные явления в экономике, политике, морали и культуре, отсутствие четкой государственной программы перестройки школы, которая не только была бы способной на достаточно высоком уровне обеспечить финансирование школы, но и, что самое главное - создать условия для социальной востребованности образования и знаний, которые будут способствовать росту их престижа и, безусловно, повысят социальный статус учителя.

Свыше 60% опрошенных из факторов, важных для успеха в жизни, поставили образование на предпоследнее - 14-е место. Самое печальное, что именно у молодых людей в возрасте до 20 лет, когда и приобретаются знания, ценность образования стоит на предпоследнем месте, у родителей оно на третьем месте от конца из 14-ти позиций. Как следствие, около половины учащихся старших классов и студентов вузов слабо настроены на получение знаний. Падение ценности образования в нашем обществе

закономерно вызывает и низкий рейтинг учительской профессии в общественном сознании. Это подтверждают и социологические опросы.

Так, в 1989 г. при ответе на вопрос, заданный учащимся-старшеклассникам "Как вы оцениваете престиж профессии учителя в нашем обществе?" 4,6% признали его "высоким", 61,5% - "средним" и почти одна треть респондентов "низким" и "очень низким" (32,8%). Через два года (в 1991 г.) эти оценки снизились: уже 45,3% опрошенных учащихся признали престиж профессии учителя в обществе "низким" и 21% - "очень низким". Опросы родителей также свидетельствуют о резком снижении авторитета учителя в обществе: только 35% считают престиж учительской профессии высоким, около половины, 46% — "средним", а 51% - "низким" и "очень низким".

Теперь поговорим о другой ключевом субъекте в структуре образовательного процесса – «ученике» (учащиеся школ, училищ, студенты и др.). Какие требования к его поведению предъявляет нормативно-ценностная система образования? Они достаточно очевидны: изучать различные предметы согласно программе курса (класса), усваивать и запоминать информацию, овладевать навыками самостоятельного изучения и использования изученных фактов, добросовестно посещать учебные занятия, уметь слушать педагога и принимать участие в ходе занятий, лекций и т.п. Непременное условие продвижения ученика по многоступенчатой лестнице образования - успешная сдача экзаменов и зачетов.

По отношению к нерадивому учащемуся действует система санкций - неудовлетворительная оценка текущих занятий, замечания и записи в дневнике, вызов родителей и пр., вплоть до исключения из школы. В вузе система санкций более формализована: отлынивающий от занятий студент может получить выговор от деканата, в случае неудовлетворительной сдачи сессии, он наказывается лишением стипендии, не переводится на следующий курс. В нормативной структуре формального образования существуют,

конечно, и определенный набор позитивных санкций, направленных на поощрение добросовестной учебы, стимулирующих учащегося к высоким достижениям в учебе.

В первую очередь это отличные оценки, выдача аттестата с отличием и льготы, которые он дает при поступлении в средние и высшие учебные заведения, повышенная или именная стипендия в вузе, диплом с отличием, рекомендация для поступления в аспирантуру и т.д.

Решающее место в системе социального взаимодействия, характеризующего образовательный процесс, занимают взаимоотношения между учителем и учеником. Надо отметить, во-первых, присущее этим отношениям неравенство: статус учителя неизмеримо выше статуса ученика, первый занимает господствующее положение, второй - положение подчиненного.

Доминирующее положение учителя обусловлено тем, что он организует учебный процесс и управляет им, является источником знаний для учеников, моральным авторитетом. Господствующая позиция учителя в классе (или учебной группе) порождает авторитарный стиль в преподавании, означающий безусловное подчинение ученика авторитету учителя. Этот стиль предполагает, что учитель должен быть строг с учащимися и наказывать провинившихся. Именно этот стиль взаимоотношений многие столетия господствовал в системе формального образования вплоть до последнего времени. Содержательной основой авторитарного стиля преподавания в педагогике является традиционное понимание целей образования как процесса передачи знаний от учителя к ученику. Первый является специалистом в определенной области знаний и культуры, и его главная задача заключалась в том, чтобы передать ученику определенный объем знаний и научить ими пользоваться.

Роль ученика сводилась к пассивному усвоению и запоминанию той информации, которую давал ему педагог. Однако в современную эпоху

традиционный авторитарный стиль в обучении оказывается все более неэффективным, утрачивает свою былую популярность. Объясняется это тем фактором, что современное высокоразвитое индустриальное общество в силу большой сложности хозяйственного механизма, уникальности новейшей техники, ее громадного воздействия на все стороны общественной жизни, включая и окружающую природную среду, требует нового типа специалиста, будь то предприниматель, инженер, экономист или юрист. Этот специалист должен не только обладать большими познаниями в соответствующей области, но и быть творческой, инициативной личностью, умеющей принимать смелые и нестандартные решения, учитывать множество факторов, связанных с использованием новейшей техники и технологии, с ее социальными и культурными последствиями.

Новый, демократический стиль в построении образовательного процесса характеризуется следующими особенностями:

1) формальный процесс передачи знаний заменяется решением конкретных задач, которые совместно обсуждают учитель и ученик;

2) сущность передаваемого содержания не сводится к пассивному запоминанию, а заключается в овладении разнообразной информацией;

3) формой общения учителя с учеником становится не научение, а взаимный обмен информацией, что, естественно предполагает большую самостоятельную работу ученика;

4) инициатором и ведущим в образовательном процессе выступает учащийся;

5) характер отношений между участниками - попеременное доминирование или равенство учителя и ученика;

б) в роли обучающего может выступать не обязательно учитель-профессионал, а любой носитель ценной информации .

Очевидно, что такого рода нетрадиционная, демократическая модель образовательного процесса может успешно применяться в процессе обучения

взрослых людей, имеющих сознательную мотивацию к образованию, желающих творчески овладеть изучаемыми предметами. К этой группе могут быть отнесены старшеклассники, студенты, специалисты, обучающиеся в системе повышения квалификации и др. Что касается начальной и средней школы, то в их деятельности удачно сочетаются элементы демократического и авторитарного стилей управления учебным процессом. Без демократического стиля, предполагающего уважительное отношение к ученику, сочетаемое со стремлением помогать ему и сопереживать вместе с ним, трудно пробудить у школьников интерес к учебе, привить им необходимые моральные качества.

Отмеченные выше трудности во взаимоотношениях учащихся и Учителей, безусловно, в значительной мере снижают эффективность образовательного процесса. Переход к новым, демократическим взаимоотношениям между ними является важнейшим звеном процесса перестройки образования на гуманистических началах, но это станет реальностью лишь тогда, когда общество в целом будет реформировано на принципах рыночной экономики и демократические институты окончательно утвердятся в стране. Только тогда возрастет ценность образования в стране, повысится престиж учительской профессии, а учащиеся и их родители будут сознательно ориентированы на получение образования.

В современном индустриальном обществе школа, в первую очередь высшая, не является в полной мере демократическим заведением. Некоторые социологи даже приписывают институту образования консервативные функции, поскольку он воспроизводит существующее в обществе социальное неравенство, а высшую школу называют элитарной. Подобные факты нельзя отрицать. Однако при этом нужно помнить, что всеобщее равенство является утопией, и каждое общество имеет свой средний образовательный стандарт, соответствующий его объективным потребностям. В ряде высоко развитых индустриальных держав мира, таких как Япония, Германия, США этот

стандарт уже выходит за рамки обязательного среднего образования. Кроме того в ряде западных стран (Франция, Германия и др.) распространяется практика приема в вузы без вступительных экзаменов, что является достаточно убедительным свидетельством демократизации системы высшего образования. Аналогичные эксперименты начинают практиковаться и в нашей стране.

В современном обществе более образованные социальные слои занимают более высокое положение в иерархии социального престижа. Движение индивида вверх или вниз по шкале социального престижа становится в прямую зависимость от уровня его образования. Таким образом образование является одним из важнейших символов социальной позиции и средством достижения успеха в обществе. Расширение масштабов образованности населения, совершенствование системы образования оказывают сильнейшее воздействие на социальную мобильность, делают ее более открытой и динамичной.

1.2 История образования как социальный феномен

Относительно причин возникновения образования существуют различные мнения. Одни исходят из определяющей роли социально-экономических причин, материального производства, другие систему образования выводят из практики священнослужения, государственного управления. Учитывая различные мнения можно считать, что система образования оказалась вследствие изменения организации всей общественной жизнедеятельности. Для того, чтобы лучше понять роль и место социального института образования в современном индустриальном обществе, специфику выполняемых им функций, следует кратко рассмотреть эволюцию системы образования.

В примитивных, первобытных обществах образование являлось составной частью социально-производственного процесса. В те далекие времена не существовало ни школ, ни учителей. В передаче культурного наследия, опыта, знания, традиций участвовали все члены общества. "В жизни подрастающего поколения не существовало и особого периода подготовки к усвоению социальных ролей взрослых, ибо все необходимые знания, навыки и способности приобретались и развивались в ходе непосредственного приобщения детей к практическим делам племени[1].

Характерно, что приобщение детей к трудовым действиям, обучение профессиональным навыкам начиналось с 4—5 лет, а в подростковом возрасте дети наравне со взрослыми участвовали в охоте и рыбной ловле, пасли скот, изготавливали орудия труда, участвовали в приготовлении пищи. Воспитанием и образованием мальчиков занимались мужчины, а девочек - женщины. Когда ребенок подрастал, он подвергался особой церемонии "инициации", продолжающейся несколько дней, в течение которых юноши и девушки должны были продемонстрировать и подтвердить свои способности и права взрослых членов общества, участвуя в состязаниях, танцах, обрядах и культовых действиях.

Исторически первыми учебными заведениями были школы жрецов в Междуречье, в которых особое внимание уделяли изучению астрономии. Школа шумерской государства существовала при храме и готовила писцов, служителей культа.

Стройная и разветвленная система образования была в античных государствах. Большинство свободного населения Древней Греции и Древнего Рима получала начальное образование.

Решающим фактором в развитии образования было быстрое развитие науки, растущие потребности общественно-политической и управленческой сфер в образованных людях. Потребности государственного управления

обусловили развитие средней степени образования (древнегреческие гимназии и древнеримскими школы риториков).

Именно эти учебные заведения способствовали утверждению идеала калокагатии - всестороннего развития личности. Система образования античности в целом было связано с представлениями о полноценного гражданина как человека развитую интеллектуально, физически, эстетически и духовно.

В Древнем мире и Средневековье все образование можно было назвать элитарным. Оно было доступно от 1 до 5 % населения. Главное внимание уделялось высоко специализированному гуманитарному знанию.

В доиндустриальном обществе вместе с расширением масштабов общественного разделения труда, появлением государственной власти и сословного неравенства начинается обособление института образования. Специальную подготовку и обучение с использованием особой группы учителей получают дети из богатых семей.

Наглядным примером первых формальных систем образования могут служить школы в Древней Греции и Древнем Риме, в которых платные учителя обучали детей благородных сословий грамматике, философии, музыке, спорту, красноречию, основам юриспруденции, медицине и др. Обучение детей из других сословий осуществлялось в процессе ученичества, когда подростка на определенный срок отдавали на учебу в дом к торговцу, купцу, ремесленнику и т.п. Работая в качестве подмастерья, ученик овладевал профессиональными знаниями и навыками, искусством торговли, ремесла и др.

Подавляющая часть населения - крестьянство - обучала своих детей, передавая им знания в ходе трудового сельскохозяйственного процесса. Важная роль в воспитании детей принадлежала семье.

В эпоху средневековья начинает складываться более организованная система образования, когда христианская церковь создает в Европе сеть

специальных учебных заведений по подготовке лиц духовных званий и возникают первые университеты - в Париже, Оксфорде и других городах.

В обществе индустриального типа образование перестает быть элитарным и становится массовым, доступным для широких слоев населения. В эпоху средневековья начинает складываться более организованная система образования, когда христианская церковь создает в Европе сеть специальных учебных заведений по подготовке лиц духовных званий и возникают первые университеты - в Париже, Оксфорде и других городах.

Несколько позже культурно-образовательные функции университетов расширились, в них начинают обучать медицине и юриспруденции, предпринимаются первые попытки научных исследований в области физики, математики, логики. Характерной особенностью системы формального образования в доиндустриальном обществе являлось то, что оно было доступно ограниченному числу лиц выходцам из богатых и престижных сословий.

Подлинная революция в системе образования происходит в обществе индустриального типа: образование перестает быть элитарным и становится массовым, доступным для широких слоев населения.

Такая радикальная трансформация института образования была вызвана потребностями экономики, научно-технического прогресса, изменениями в культуре и образе жизни людей. В XIX—XX вв. широкое распространение получают средние и специальные школы, растет число высших учебных заведений. Неполное, а затем и полное среднее образование становится необходимым условием получения профессии в основных отраслях промышленности.

Особенно бурный рост системы образования приходится на период после Второй мировой войны, когда происходит техническое

переворужение ведущих индустриальных стран и совершается новый мощный скачок в развитии промышленности, науки и техники.

Быстро растет сеть высших учебных заведений - институтов, колледжей, университетов, осуществляющих подготовку специалистов высшей квалификации. Так, в бывшем СССР насчитывалось около 1000 вузов, в которых обучались около 5 млн. чел. и ежегодно выпускалось около 800 тысяч специалистов с высшим образованием. Наиболее впечатляющих масштабов достигло развитие системы высшего образования в США, где общее количество студентов достигает 12,5 млн. чел., из них 8 млн. учатся в высшей школе, а 4,5 млн. - в двухгодичных колледжах, дающих послешкольное специальное образование.

Тенденция элитарности высшего образования сохраняется в большинстве стран и сегодня. Например, в колледжах и университетах Китая и Турции обучается не более 10 % потенциальных студентов. Главное внимание в них по-прежнему уделяется усвоению теоретических и абстрактных концепций, а не овладению практическими знаниями в различных областях, которые могли бы в большей мере пригодиться студенту после окончания учебы. В США, Канаде, России и Японии наблюдается распад элитарного образования, т.к. высшее образование получило широкое распространение.

Не только массовость и общедоступность характеризуют современную систему образования. Кроме того, она отличается рядом качественно новых свойств: если в доиндустриальном обществе система образования была ориентирована, главным образом, на сохранение и воспроизводство культуры, опыта и знаний предшествующих поколений, то в современном обществе институт образования становится важнейшим фактором культурного и социального изменения. Вторую половину XX в. не случайно называют эпохой культурной и образовательной революции по той причине, что система образования становится ключевым фактором общественного

прогресса. Во всех промышленно развитых странах мира период 60-80-х годов ознаменовался крупными реформами в системе образования, задача которых заключалась в повышении ее эффективности, упрочении материально-технической базы на основе новых информационных технологий и гуманизации образовательного процесса.

Следует отметить, что мировая социально-философская мысль эволюционировала от глобальных сопоставлений общества и природы к специальному изучению влияния разных факторов географической среды - климата, почв, рельефа, водных ресурсов и полезных ископаемых, флоры и фауны, космических процессов - на конкретные общественные процессы и явления - распределение и плотность населения на земном шаре, виды занятий и их хозяйственную деятельность, на производительные силы, темпы экономического и культурного развития, политический строй, типы социальной организации (социальные системы и институты), менталитет и др.

В области педагогической науки интерес представляет тот факт, что в каком бы направлении ни развивалась общественная мысль, в ней всегда присутствовали темы, содержание и характер которых определяла общая национальная идея, которая пронизывает образование через процесс становления «картины мира» личности, через постижение личностью смыслов и вхождение ее в мир культуры. Не случайно «педагогика в большей мере отражает на себе развитие философской мысли». [102]

В истории России хорошо просматриваются характерные черты отечественного воспитания, которые позволяют в самых общих чертах зафиксировать его целостную природу: 1) духовность как понятие, описывающее внутреннее состояние человека, его отношения с Богом, миром и людьми (православие и русская этническая целостность); 2) открытость как внешним влияниям, впитывать зарубежные ценности, духовно обогащаться и

преобразовывать их, сохраняя свою неповторимость и единственность; 3) традиционность, т.е. опора на народную культуру, педагогику.

В таком понимании содержание образования способно обеспечивать право нации на самостоятельное этнокультурное развитие; способствует освоению культурного наследия своего народа, закладывает основу полноправной жизни нации, являясь гарантом формирования антинационалистических тенденций; призвана сбалансировать образовательные интересы личности, этноса, общества и многонационального государства.

Теоретическими и методологическими основаниями российского подхода к проблеме становления национального образования стали философские мысли следующих теорий и концепций: теория культурно-исторических типов Н.Я. Данилевского, славянофильская концепция истории Руси-России как отдельного целого в мировой истории; теория этногенеза человечества и этногенеза русского суперэтноса Л.Н.Гумилева и его учеников; религиозно-христианская традиция (С.Н.Булгаков, Н.О.Лосский, В.С.Соловьев, Н.А.Бердяев, В.В.Розанов, П.А.Флоренский, И.А.Ильин, В.В.Зеньковский и др.).

Выдающиеся отечественные просветители XIX века (В.Г.Белинский, Н.Г.Чернышевский, А.И.Герцен, Н.И.Пирогов, К.Д.Ушинский и др.) утверждали, что в целях образования отражается система воспитательных взглядов народов, которая формировалась в своем историческом развитии на основе его мирозерцания, его миропонимания, его национального самосознания. Поэтому образование в конкретном государстве необходимо рассматривать через призму народности и национальных особенностей, определяющих не только неповторимость образа человека, принадлежащего к той или иной нации, но и саму суть идеальных представлений об этом образе.

Каждая эпоха, каждая культура вырабатывает свои эталоны, свои нормативные образцы, опирающиеся на национальные ценности. В истории человечества закрепились образы героев Эллады, скандинавских викингов, славянских дружинников, английских джентльменов, японских самураев и т.д., отражающие «национальный характер». Поэтому целесообразно обратиться к представлениям о характерных чертах русского человека, обуславливающих ментальные ценности, которые, в свою очередь, определяют основу национального образования России.

На рубеже XIX-XX вв. в России обострился интерес к русской национальной школе. В это время выходят в свет: «Путь русской национальной школы» В.П. Сороки-Росинского, «К вопросу о национализации русской школы» К.Я.Грота, «Беспочвенность русской школы» В.В.Розанова, «Заметки о русской школе» В.Я.Стоюнина, «Значение русской словесности в национальном русском образовании» А.А.Царевского и многие другие. Но и работы, в названии которых не упомянуто слово «русский» посвящены главным образом русскому национальному образованию «Заметки о национальном образовании» И.И.Толстого, «О национальном воспитании» П.П. Блонского, «Национальное воспитание и образование» П.И.Ковалевского.

Как известно, впервые тема русской народной школы была поднята К.Д.Ушинским, подчеркнувшим необходимость именно народного воспитания, создания народной системы нравственного просвещения.

Кардинальным отличием интерпретации народности у Ушинского является общественный смысл, общественный пафос этого понятия. Идея народности выростала, кристаллизовалась у него на стыке двух одновременно протекавших в России процессов – идущего с начала XIX столетия развития русского национального самосознания и резко усилившегося с середины 1850-х годов роста русского общественного самосознания. Доминанта этого последнего процесса в эпоху Ушинского

была очевидной. В период демократического подъема «шестидесятых годов» русское общество, по сути дела, впервые осознало, почувствовало себя субъектом исторического действия. Мало у кого из российских мыслителей и общественных деятелей той поры это общественное начало, общественное самосознание было выражено столь остро, как у К.Д.Ушинского.

Оценивая современное ему российское образование, К.Д.Ушинский вынужден был отметить, что русские не имеют еще своей особенной системы образования. Русский человек, к сожалению, - писал К.Д.Ушинский, «всего лишь знаком именно с тем, что всего к нему ближе: со своей родиной и всем, что к ней относится», в то время как первоначальными и важнейшими знаниями для каждого человека должны быть, помимо умения читать, писать, считать, знания своей религии и страны. [413, С.279]

Это объяснялось тем, что в отличие от Западной Европы, на Руси грамотность не являлась жизненно необходимой частью государства, так как экономика страны не очень нуждалась в образованных людях. Дети наследовали виды деятельности своих родителей, вверялись мастерам в ученичество, где научались ремеслу в индивидуальной форме обучения.

Акцентуация образования на определенных морально-этических нормах приобрела реальные очертания лишь с принятием христианства на Руси. Первой отечественной педагогической теорией, обоснованной в письменных источниках, явилась теория послушания, которая в отечественном педагогическом менталитете занимала большое место. Первоисточником можно считать «Ветхий завет». Послушание, терпимость и любовь к отцу небесному достигалась авторитарными методами и компенсировалась гуманистическими традициями народной педагогики. Одним из выдающихся памятников древнерусской педагогической мысли XII в., подтверждающим гуманистические идеи воспитания подрастающего поколения является «Поучение Владимира Мономаха».

Во время поездок в западноевропейские страны К.Д.Ушинский, изучив педагогические системы Германии, Франции, Англии, Италии, Швейцарии и Бельгии, пришел к выводу о том, что при некотором сходстве, каждая из национальных систем имеет свои коренные отличия и особенности, «свою особую цель и свои особые средства к достижению этой цели. Мы твердо убеждены, что в деле общественного воспитания подражание одного народа другому выведет непременно на ложную дорогу». [413, С.156]

Духовно-нравственный мир ребенка действительнее формируется под воздействием религиозно-нравственного воспитания, которое должно начинаться как можно раньше. Религию К.Д.Ушинский называет одним из важнейших элементов народности.

Наряду с народным направлением в русской педагогике существовало и национальное (Н.И.Пирогов), сторонники которого считали, что основные принципы воспитания являются общими для всех народов, а национальный компонент входит в воспитание как неизбежное условие существования общечеловеческих идеалов вместе с личным началом.

Эта традиционная схема, о которой писал П.Ф. Каптерев в «Истории русской педагогики», [185] берет свое начало из традиции разделения историософии на «славянофильскую» и «западническую», в основе которых лежит характер просвещения – русский или европейский.[192, С.248]

В числе важнейших элементов отечественного культурлексикона выделяют и другие термины, например, обозначающие ту или иную форму культурного бытия, тип культурного развития и т.п. Особую значимость приобрели категории, служащие обозначению народной и национальной культуры – просвещения, получивших распространение в России в 80-х годах прошлого века. В 40-50-е годы термин «народная культура» как таковой еще не существовал. В концептосфере русского языка его заменяло понятие «народный быт», такие собирательные наименования, как «нравы и обычаи», «быт и нравы» народа. Концепт народной культуры долгое время

существовал в русской литературе и общественной мысли под формой «народного быта» и «народности».

Истоки формирования идеи народности в русской литературе и общественной мысли принято возводить к немецким романтикам. Ф.И.Буслаев, посвятивший теоретико-этнографическому и фольклористическому изучению народности значительную часть своей жизни, полагал, что в России возбуждение интереса к народности имело своим непосредственным источником европейское влияние. Эта идея первоначально развилась на Западе, прежде всего в Германии, на основе романтизма с его интересом к народной старине и народной индивидуальности.[Цит. по 32, С. 40]

Интересно суждение И.Киреевского о том, что «стремление к национальности, есть не что иное, как непонятое повторение мыслей чужих, мыслей европейских, занятых у французов, у англичан и необдуманно применяемых в России».[192, С.98]

Понятие же «народоведение» возникло во второй половине XVIII века в трудах немецких статистов. Поначалу оно соотносилось с описанием свойств народа, населяющего те или иную территорию (объектом статистов было население стран немецкой речи – немецкоговорящие этнические группы) – чаще всего имелось в виду так называемое физическое народоведение. Оно включало в себя составление данных о природных свойствах народонаселения и физико-географических условиях его проживания. Со временем «статистики» стали включать в свои обзоры «народоведение нравов», описание культуры и образа жизни.

К началу XIX века круг проблем, изучавшихся статистиками, более определенно сместился в плоскость изучения «общего духа народа». Окончательное оформление народоведения в виде самостоятельной дисциплины связано с именем В.Г.Риля, чьи работы получили широкое распространение в России. Они оказали большое влияние на славянофилов

(народников). Риль был воодушевлен эволюционными идеями и обозначил понятие «народ» как постоянный исторический процесс закономерностей его развития. Согласно концепции Рилья, законы народной жизни следует изучать на основе «четырех S» - Stam, Sprache, Sitte, Siedlung (племя, язык, обычай, поселение)..[250, С.266]

Говоря о формировании идеи народности, нельзя не вспомнить, что в начале 40-х годов «народность» становится важнейшим элементом славянофильских воззрений. Для славянофилов характерна попытка сблизить понятия народности и православия. Подлинно народная жизнь покоится, по их мнению, на религиозных началах. «Корень образованности России, - писал И.В.Киреевский, - живет еще в ее народе и, что всего важнее, он живет в ее святой православной Церкви. Потому на этом только основании (т.е. православия и народности), и ни на каком другом, должно быть воздвигнуто прочное здание просвещения России». [192, С.292]

Ю.Ф.Самарин подчеркивает: «говоря о русской народности, мы понимаем ее в неразрывной связи с православною верою, из которой истекает вся система православных убеждений, правящих семейной и общественной жизнью русского человека». [349, С.485]

В целом, несмотря на повышенный интерес к народности, это понятие оставалось в первой половине века довольно аморфным и недифференцированным. Народное отождествлялось то с национальным, то с простонародным, либо включало в себя и то и другое вместе взятые. Так, А.Григорьев видел в «народности» национальную самобытность, «nationalite» [Цит. по 4, Т.2, С.52], то у Киреевского «народность - не одно простонародное, а целостный состав государства» [Цит. по 149, С.31]

Таким образом, благодаря сближениям, с одной стороны, с православием, а с другой – с государственностью славянофильская идеология народности начинает напоминать известную формулу «официальной народности» - «православие, самодержавие, народность».

Осмысление народной культуры осуществлялось в рамках формирующейся «науки о народности». Большой вклад в развитие этой науки внесли Ф.И.Буслаев и Н.И.Надеждин, П.А.Вяземский. Как отмечает в «Истории русской фольклористики» К.Д. Азадовский, слово «народность» было впервые введено в русский язык П.А.Вяземским в 1819 году и сразу же вошло в широкое обращение, поскольку упало на благодатную почву пробуждающегося русского национального самосознания». [4, Т.2, С.55]

Важнейшими направлениями стали всестороннее изучение населяющих Россию народов. По Надеждину, народность представляет собой «совокупность отличительных черт, теней и оттенков, условливающих особую, самообразную бытность человечности».

В соответствии с этим, применительно к «народности русской» ставится задача «описать все собственно русское, все, чем мы, народ русский, отличаемся от прочих народов в своем складе и быте, в своих способностях, расположениях, потребностях и привычках, в своих нравах и понятиях». [280, С.61-62]

В целях этнографического изучения Н.И.Надеждин предлагает различать два понятия: «народ» и «народность». Народы – предмет этнографии, тогда как содержанием ее оказывается «народность», [280, С.67] как целостная и качественная характеристика жизни и быта:

- 1) быт вещественный,
- 2) быт житейский (хозяйственно-культурный уклад);
- 3) быт нравственный;
- 4) язык, включая религиозные представления и народное творчество.

Для Ф.И.Буслаева сущностью и содержанием исследования народного быта становится языкознание. Язык, по Буслаеву, есть выражение «не только мыслительности народной, но всего быта, нравов, поверий, страны и истории» [71, С.340].

Наряду с языком в формировании народности первостепенное значение уделяется мифу. Обратившись к языку и мифологии, считал Буслаев, только и можно зафиксировать характерные особенности того или иного народного мирозерцания как целого.

Богатейшее наследие отечественного философа И.А.Ильина содержит глубокие идеи о духовной культуре, достоянием которой является исторически сформировавшийся и непрерывно развивающийся тип личности, названный им «русской душой».

Характеризуя русскую душу, И.А.Ильин показал, что ей присуща изначальная естественность. Русский человек эмоционален, общителен, участлив, и если заглянуть к нему в душу, то возникает впечатление, что в ней как бы слышишь внутреннее безмолвно звучащее «пение», мелодичное и ритмичное. [170, С.178]

И.А.Ильин утверждал, что этому соответствует характер и строй родного языка, который «живет и раскрывается благодаря созерцающему вчувствованию. Он шумит вместе с лесом и шепчет с камышом; сверкает с молнией и рокочет с громом, щебечет с птицами и плещется с волною; он весьма глубок в чувствах и проникновенен в мыслях. И при этом он остается гибким по форме, многообразным в ритме и послушным в стиле». [170, С.180]

Вглядываясь в природу темперамента русской души, философ полагал, что его формирование исторически обуславливалось спецификой русского темпа жизни, складывавшейся, прежде всего под воздействием природного фактора. Суровая окружающая среда требовала закалки и выносливости, стойкости и физических сил. Сам колеблющийся социально-исторический ритм жизни на протяжении столетий представлял собой «горение или покой, сосредоточенность или расслабленность, стремительность или сонливость». [170, С.176]

К свойствам русской души философ относил и чувство юмора, особенно способность к самоиронии, столь характерной для русского народа. «Юмор, - писал И.А.Ильин, - присущ русской душе как вечно неизбежное влечение, как неиссякаемый источник жизни и искусства. То это тонкий и ядовитый юмор дипломата, то дерзкий и ошеломляющий юмор фельдмаршала (Суворов), то отчаянный юмор висельника-простака, над которым витает смертельная опасность. Исторически русскому народу пришлось слишком много вынести и выстрадать, поэтому терпение и юмор стали подлинным оружием его самозащиты. Какое искусство - в любой нужде подтрунивать над собой; в страдании подняться над собой, а освободившись, усмехнуться; подчеркнуть комическое в трагическом, дать ему оценку и насладиться им; восстанавливать душевное равновесие насмешливым самоанализом». [170, С.180]

Свойством русской души И.А.Ильин считал и эмоциональную свободу. Раскрывая сущность этой черты характера, он подчеркивал: «Русский способен быть одновременно экспансивным ребенком и страстным человеком, оставаться дитем свободы и жить человеком природы... Свобода предполагает самоуважение, внутреннее достоинство, духовную стойкость... страстный темперамент и гармоничная природная свобода отличают образ русской души, причем темперамент проявляется не всегда, а естественная свобода - всегда». [170, С.181-182]

Нетрудно заключить, утверждал он, что гармония русского человека объединяет в себе живой, богатырский темперамент, его любовь к размаху, способность к воодушевлению, удаль, неутолимую жажду интенсивной жизни. Все эти качества нетрудно увидеть в русских былинах, песнях, в таком чисто русском жанре, как частушки.

Убедительно и ярко И.А.Ильин показал, что душа как «средоточие важнейших вопросов сердца» имеет у русского человека особое значение: сердечно милый человек — это «душа-человек». Поясняя сказанное, он

говорил: «Умного человека в России почитают; перед волевым склоняются; фантазерам дивятся; но более всего любят человека сердечного, а если он к тому же и совестливый, то его почитают превыше всего как своего рода святого или, в понимании русских, как сосуд Божий». [170, С.184]

И совсем не случайно возник и сформировался на Руси такой феномен, как старчество. Именно к старцам, в их скиты, стекался русский народ в поисках помощи, утешения, совета, разрешения сомнений. Именно к ним шли не только простолюдины, но и российская элита. Здесь можно вспомнить и Оптину Пустынь с ее знаменитыми старцами, у которых искали духовной поддержки «властители дум», как Н.В.Гоголь, Ф.М.Достоевский, В.С.Соловьев. По убеждению И.А.Ильина, в русском народе «все основано не на моральной рефлексии, не на «проклятых долге и обязанности», не на принудительной дисциплине или страхе греховности, а скорее на свободной доброте и на несколько мечтательном, порою сердечном созерцании». [170, С.184]

От природы русскому дана склонность к созерцанию, философскому вчувствованию реальных и духовных черт мира. В том же искусстве, писал И.А.Ильин, «русский стремится дать художественное и, насколько возможно, пластичное оформление духовному содержанию созерцаемого, пытаюсь зримо представить сердце свое и свой темперамент. Вся русская живопись, которую до сих пор едва ли видела Европа и которая едва ли признана, своим главным источником имеет символизирующее сердечное созерцание». [170, С.186].

И.А.Ильин глубоко и убедительно раскрыл и такие черты русской души, как ласковое добродушие, спокойствие, общительность, открытость, щедрость, гостеприимство. Особое внимание он уделял характеристике таланта, творческого отношения русского человека к труду. Его перу принадлежат следующие замечательные слова: «Да, благодушен, легок и даровит русский человек: из ничего создаст чудесное; грубым топором -

тонкий узор избыточного украшения; из одной струны извлечет и грусть, и удаль. И не он сделает, а как-то «само выйдет», неожиданно и без напряжения; а потом вдруг бросится и забудется. Не ценит русский человек своего дара; не умеет извлекать его из-под спуда, беспечное дитя вдохновения». [170] решительно и резко осуждая лень, бесхозяйственность, беспечность, расточительство, Ильин писал о русском человеке, что он «проживает свои дары, проматывает свое достояние, пропивает добро, катится вниз по линии наименьшего сопротивления. Ищет легкости и не любит напряжения: развлечется и забудет; выпашет землю и бросит; чтобы срубить одно дерево, погубит пять. И земля у него «Божия», и лес у него «Божий»; а «Божье» - значит «ничье»; и потому чужое ему не запрещено. Не справляется он хозяйственно с бременем природной щедрости. И как нам быть в будущем с этим соблазном бесхозяйственности, беспечности и лени - об этом должны быть теперь все наши помыслы». [170, С.6]

С позиций священного, божественного И.А.Ильин раскрыл сущность понятия отечества: «Родина есть выстраданные нами и открывшиеся нам лики Божий: в молитвах, иконах и храмах; в песнях, поэмах и трагедиях; в созданиях искусства и в подвигах наших святых и героев. И еще, Родина - это тот национальный строй и уклад души, который выстрадался и выносился нашим народом в его бытии и в его быту и который незаметно, но неизменно владеет и моею душою, ее дыханием, и вздохом, и стоном, и жестом, и языком, и пляскою. И еще, Родина - это те люди, те вдохновленные боговидцы и осененные пророки, которые, пребывая в этом духе, осуществляя и закрепляя его, увидели и создали для нас узренные ими лики Божий.

Родина есть нечто от духа и для духа. И тот, кто не живет духом, тот не будет иметь Родины; и она останется для него темною загадкою и странною ненужностью. На безродность обречен тот, у кого душа закрыта для Божественного». [170, С.19]

Н.О. Лосский также выделяет первичные свойства русского народа – религиозность и связанное с нею искание абсолютного добра. В связи с этими свойствами стоит способность к высшим формам опыта, именно к религиозному, нравственному и эстетическому опыту, к философскому умозрению и к чуткому восприятию чужой душевной жизни.

Свободу духа русского человека Н.О. Лосский связывает с исканием абсолютного добра, в связи с чем русский человек характеризуется широкой натурой, чуткостью к добру, соединенной с сатирическим направлением ума, со склонностью все критиковать и ничем не удовлетворяться. [236, С.78-86]

П.А.Сорокин рассматривает основные черты русской нации, которые включают огромную жизнеспособность, замечательное упорство, выдающуюся готовность ее представителей идти на жертвы во имя выживания и самосохранения нации, а также необычайное территориальное, демографическое, политическое, социальное и культурное развитие в течение его исторической жизни. Вся история русского народа подтверждает его силу, творческие способности, находчивость, политику недискриминации и равенства различных расовых и этнических групп. Рост русской нации, завоевание независимости и суверенитета могли быть достигнуты только вследствие глубочайшей преданности, любви и готовности ее представителей пожертвовать своими жизнями, судьбами во имя спасения своей Родины в критические периоды ее истории. Способностью русской нации творчески противостоять сложностям проявились в том, что в XVIII и XIX вв. Россия во многом преодолела свое культурное отставание, а в некоторых сферах творческой деятельности, например, в литературе, стала мировым лидером. [291, С.466-478]

Диссонансом по отношению к «теории» народности звучат знаменитые «философские письма» П.Я.Чаадаева, где отразился национальный нигилизм и глубокий пессимизм автора в оценке прошлого и настоящего России. Россия, по его мнению, «заблудилась на Земле». В прошлом России только

одно рациональное зерно – реформы Петра Великого, приблизившего Россию к достижениям европейской цивилизации. Собственная национальная традиция в России – это пробел в нравственном миропорядке», воплощение инертности и неспособности к прогрессу. П.Я.Чаадаев подчеркивал провиденциальную роль своего отечества: «Мы принадлежим к числу тех наций, которые существуют лишь для того, чтобы дать миру какой-нибудь важный урок». [441, С.320-441]

В полемике с П.Я.Чаадаевым обозначились генеральные постулаты и мировоззрения славянофилов, стремящихся доказать уникальность собственно русского пути развития России и преимущества русской ментальности по сравнению с европейской.

Славянофилы утверждали, что историческая традиция России хранит огромный потенциал, которые должен стать основой ее развития, они актуализировали идеал соборности, свойственный России, где общество без всякого принуждения вбирает в себя личность и подчиняет себе интересы отдельного человека. В качестве идеала славянофилы предлагали допетровскую Русь, в которой «человек принадлежал миру, мир ему». Идеализация православия соединялась в философской системе славянофилов с идеализацией русского народа, в котором славянофилы видели воплощение лучших традиций, первоизданной, целостной мудрости и нравственной чистоты.

Исследование понятия народности в значительной степени повлияло на развитие русской педагогической мысли. В педагогике складываются различные подходы к народному воспитанию: государственный, гражданский, народно-религиозный.

Педагогические концепции государственников базировались на ценностях, основанных на вере, патриотизме, семейных и национальных традициях, главной из которых была русская монархическая власть, освященная Церковью. У К.П.Победоносцева, например, первенство русской

нации над всеми другими не основывалось на каких-то особых, этнических свойствах русских, а утверждалось самим ходом развития России. Сущность русского национального воспитания определялась им как законопослушание, т.е. как подчинение порядку общественной жизни. Его нравственные основы К.П.Победоносцев видел в традиционной семье, а не в школьном образовании, считая, что знания, не освященные нравственностью, бессмысленны.

В целом подход педагогов-государственников к организации воспитания в национальной школе строился на принципах уваровской триады, где церковь – душа нации, а государство – ее тело. Поэтому их воспитательные системы носили православно-патриотический характер. Так, по мнению П.И.Ковалевского, в области нравственного воспитания только православие имеет право на пропаганду своего учения, остальные же вероисповедания должны пользоваться свободой только в пределах своей церкви. П.И.Ковалевский считал, что цель школы заключается в том, чтобы «вырастить из ребенка хорошего, честного гражданина, любящего свою Родину здоровой, разумной, настоящей любовью, и можно поручиться, что он будет гуманным, отзывчивым человеком вообще». [196, С.14]

П.И.Ковалевский, которого поддерживали многие деятели просвещения, утверждал, что классическое образование ведет к интернационализму и, в конечном счете, к нигилизму. Классическая гимназия, считал П.И.Ковалевский, - «убила Бога, убила национальность, убила государственность, убила общественность, убила семью, убила человека». [196, С.75]

Защитником русских национальных воспитательных идеалов был преподаватель Казанской Духовной академии А.А. Царевский.

По А.А.Царевскому, целью нравственного воспитания является воспитание чувства национальной гордости и самоуважения. На взгляд А.А.Царевского, - «В результате немецкого воспитания получается всегда

немец, из французского – француз, из английского – англичанин, и только из русского воспитания сплошь и рядом выходит не русский, а часто если не космополит по убеждениям, то человек совсем равнодушный и безучастный к своей стране и народности». [439, С.29]

Важную миссию в пробуждении у школьников патриотизма педагог усматривал в преподавании русской истории и литературы, способствующих пониманию русским юношеством своего национального способа осуществления нравственного идеала.

Интересны взгляды на просвещение русского адмирала А.С.Шишкова, уделявшего много времени изучению в России языков и литератур многих славянских народов, поскольку считал именно славянский язык основанием православной веры. Считая современный русский язык лишь наречием славянского, он резко протестовал против перевода Библии на русский, поскольку для него это было профанацией святыни и подрывом основы нравственности – религиозного воспитания.[458]

А.С.Шишков на протяжении всей своей жизни вел активную борьбу против французского влияния, которую, по его убеждению, надо начинать с самого детства. Воспитание, по Шишкову, должно быть национальным, поскольку «народ, который все перенимает у другого народа... уничтожает себя и теряет собственное свое достоинство, он не смеет быть господином, он рабствует, он носит оковы его, и оковы тем крепчайшие, что не гнушается ими, но почитает их своим украшением». [458, С.227]

А.С.Шишков с величайшей горестью писал: «Дети знатнейших бояр и дворян... от самых юных ногтей своих находятся на руках у французов, прилепляются к их нравам, научаются презирать свои обычаи, нечувствительно получают весь образ мыслей их и понятий, говорят языком их свободнее, нежели своим, и даже до того заражаются в нем пристрастием, что не только не стыдятся не знать оного, но еще многие из них сим

постыднейшим из всех невежеством, как бы некоторым украшающим их достоинством, хвастают и величаются».[458,С.5-7]

Став министром просвещения, А.С.Шишков разработал ряд принципов, которые должны были лечь в основу правительственной политики в области воспитания и образования.

Они гласили:

«I Воспитание народное во всей империи нашей, несмотря на розность вер, ниже языков, должно быть русское.

II. Греко-католик, римско-католик и лютеранин должны быть воспитаны, первый - в твердом и незыблемом православии, а второй и третий - во всей точности положительного исповедания своей веры.

III. Все иноверное российское юношество должно учиться нашему языку и знать его. Оно должно преимущественно изучать нашу историю и законы.

IV. Все науки должны быть очищены от всяких не принадлежащих к ним и вредных умствований.

V Излишнее множество и великое разнообразие учебных предметов должно быть благоразумно ограничено и сосредоточено, во-первых, на тех познаниях, кои самим учреждением разных учебных заведений постановлены, и во-вторых, сообразно с званиями, к которым учащиеся предназначаются.

VI. Язык славянский, то есть высокий, и классическая российская словесность повсеместно должны быть вводимы и ободряемы.

VII. Язык греческий должен везде, кроме училищ иноверных, иметь преимущество пред латинским.

VIII. ...Одно обучение не есть воспитание и даже вредно без возделания нравственности, которой христианину вне церкви найти не можно». [360, Т.1, С.35]

Идея А.С.Шишкова о необходимости законченной концепции правительственной политики в области просвещения была реализована С.С.Уваровым.

Виднейшим теоретиком народно-религиозного направления был блестящий педагог и организатор, профессор московского университета С.А.Рачинский, считавший школу под руководством Церкви единственным источником национального воспитания крестьянских детей, поскольку духовно-нравственные основы русских заложены в православии, а стереотип национального поведения во многом основывался на соблюдении православных традиций.

Осмысление национальных корней не могло не стать предметом острой дискуссии русских философов и педагогов-просветителей. Ситуация однозначно оценивалась как кризисная, а выход из нее виделся в создании подлинно национальной школы. Суть проблемы жестко выразил В.В.Розанов: «Мы на всех поприщах духовной и общественной жизни представляем слабость национального сознания, что не имеем ни привычек русских, ни русских мыслей, и наконец, мы просто не имеем практического русского материала как предмета обращения для своей, хотя бы и общечеловеческой мысли». [334, С.237]

Деятели общественно-педагогического движения выдвигали требования усилить внимание ко «всему русскому» в программах и учебных пособиях, обращаясь к общеизвестным положениям К.Д.Ушинского о народном воспитании.

Поскольку, однако, единое мнение не было выработано, наметились две концепции.

Сторонники первой концепции (К.Н.Ярош, И.А.Сикорский, А.А.Мусин-Пушкин, В.Ф.Динзе, Вл. Волжанин) существенным недостатком российского образования считали космополитизм, заявляя, что понятие общечеловеческих ценностей – это «только пустые слова, обманчивые и

вредные фразы, которые вносят путаницу в мысли, а ссылки на общечеловеческие идеалы служат обыкновенно удобной маской шарлатанам». [490, С.19]

Главная беда русской школы, по их мнению, состояла в том, что она «поддалась всяким чуждым интернациональным течениям, идущим извне, властно захватившим ее и насильно оторвавшим от отечественных родных устоев, по возможности, парализовав их. Все предметы в ней лишались национальной своей основы и преподавались...имея в виду не русских учеников, а какую-то космополитическую молодежь». [270, С.141]

Представители второй концепции (П.Ф.Каптерев, М.М.Рубинштейн, С.И.Гессен), подчеркивая современность поставленных К.Д.Ушинским вопросов, в том числе относительно выдвижения родного языка в качестве стержня национального образования, не считали педагогику чисто национальным феноменом.

Это положение они обосновывали тем, что характеристики антропологического развития человека в различных цивилизациях и регионах практически идентичны (возрастные особенности, психолого-физиологические детерминанты), возможно создание общей теории воспитания, в которой «средства развития, общечеловеческих свойств будут общечеловеческими». [186, С.145.]

Особо отмечалось, что противопоставление национального образования приоритетам и ценностям общечеловеческой культуры не только неправомерно, но и опасно, поскольку стремление построить образовательный процесс только на национальном материале подрывает саму сущность полноценного общего образования.

Справедливости ради стоит заметить, что критически осмыслились ни сами по себе такие понятия, как «космополитизм» и «национализм», а тот факт, что классическое гимназическое образование в России было построено

по немецкому образцу. Поражение России в первой мировой войне вызвало вполне естественное отторжение от немецкой образовательной модели.

По выражению В.П.Сороки-Росинского, «война показала, сколько скрытой силы таилось в национальном чувстве...., показала, что теперь уже не может быть вопросов о праве национального воспитания, на определенное место в русской школе, ибо национальное чувство есть великая, не искорененная и страшная по своей стихийности сила. Ее нужно воспитывать, нужно культивировать». [336, С.125-126]

Сторонники традиционных ценностей (В.Ф.Динзе, А.А.Мусин-Пушкин), выдвигая требование «заменить копию с немецкой школы школой настоящей, русской», объясняли неудовлетворительное состояние системы образования отсутствием в ней национального самосознания, что, по их мнению, лишает школу «всякого твердого устоя, который мог бы направлять ее по верному незыблемому руслу», сформировав «активную нацию», способную к самоопределению.[270, С.140]

Горячим сторонником такого аксиологического подхода был П.П.Блонский, предлагавший сосредоточить внимание на становлении и формировании национального сознания путем знакомства с реалиями современности.[226, С.142]

Идеологи приоритетности национального характера образования предложили развернутую и аргументированную концепцию русской школы с четкой аксиологической направленностью и тем самым заложили основы для дальнейшей разработки теории педагогических ценностей.

Однако далеко не все в этих предложениях было продуктивным и последовательным. Существенным недостатком этой концепции было представление о статичном характере русской школы, о необходимости ее обращенности в прошлое народа, фактически отсутствовала установка на формирование содержания образования путем прогностико-перспективного курса.

Эти негативные моменты были в значительной мере преодолены в культурно-антропологической концепции, разработанной П.Ф.Каптеревым, М.М.Рубинштейном, В.Н. Сорокой-Росинским, П.О.Девиным и наиболее целостно представленной С.И.Гессеном.[102]

Прежде всего, ими была подвергнута решительной критике позиция «педагогических националистов», склонных, «возвеличивая и усиленно подчеркивая достоинства национального воспитания, замалчивать и умалять необходимость и значение воспитания общечеловеческого». [123, С.11]

В связи с этим М.М.Рубинштейн констатировал, что «в среде лучшей части русской интеллигенции и педагогов жили неувядаемые общечеловеческие идеалы. Теперь они ставятся под сомнение, и, думается, без достаточных оснований». [336, С.391]

«Общечеловеческую идею, - полагал М.М.Рубинштейн, мы можем сочетать и выявлять в школе на тщательном изучении всего родного, народного (но не только его одного!). Все изучение должно быть насыщено тенденцией – духом, чтобы каждый народ своим бытием и по-своему дал, возможно ,больше не только себе и своим сынам, но и всему человечеству, и человечности.... Только при этом условии педагог выполнит настоящую учительскую миссию». [336, С.393]

По мнению С.И. Гессена, задача педагогики в том, чтобы включить в национальные ценности образования содержание, соответствующее реалиям начала XX в., поскольку «нация не нечто противоположное общечеловеческому, но стиль творческого усвоения народом общекультурного содержания». [102, С.330]

Поэтому В.Н.Сорока-Росинский полагал, что взрывоопасное понятие «национальная школа» следует заменить термином «народная школа». Ибо школа должна объединять, а не разъединять»; поэтому пусть каждый учится на родном языке и материале, но цель, идеал – он должен быть оправдан общечеловеческим характером и значением. [336, С.401]

Сторонник культурно-антропологического подхода П.Ф.Каптерев поэтому трактовал национальную школу не как самостоятельную ценность, а как «естественный стиль всякого подлинного образования». По его убеждению, для развития отечественных свойств нужно общее образование, затрагивающее все основные свойства человеческой природы, а потому разносторонне включающее в свой состав разнообразные предметы». [184, С.145]

Именно поэтому образование крестьянских детей в большей степени, по мнению П.Ф.Каптерева, следует строить на общечеловеческих идеалах, поскольку народный менталитет ими был освоен достаточно ограничен; детей же из чиновничьих кругов космополитичного Петербурга следовало воспитывать в духе русского национального характера.

В качестве национальных элементов образования, выделялся прежде всего родной язык – как образование результатов народного мышления, народного творчества и всей душевной народной деятельности (П.О.Девин).

Представителями культурно-антропологического подхода в предреволюционный период была выработана аксиологическая концепция, которая обосновала ценность гармоничного общего образования, придавая ему перспективный характер.

Однако нельзя не отметить того факта, что высокий пафос отстаивания общечеловеческих ценностей угасал, когда педагоги–гуманисты пытались найти формы конкретного выражения понятия «национальное образование», раскрыть сущность категории «русская школа».

В исторической перспективе можно считать важным вклад, внесенный «педагогическими националистами» в разработку «русского компонента» содержания образования.

Однако, несмотря на актуализацию в начале XX в. задачи создания русской школы и продуктивные поиски ее реализации так и не были решены.

Причиной тому, как было показано, была специфика российской цивилизации, ее протяженная евразийская география, сохранение которой определялось как наиважнейшая геополитическая государственная задача. Это обусловило своеобразие российского суперэтносоциального феномена, в котором доминировала идея соборности – всеединства православных, независимо от их коренной национальности. Такое положение предполагало известное игнорирование национальной специфики, в том числе в сфере образования, порождало дискомфортное восприятие всякого проявления национальной особенности как нарушения российской идентичности.

В целях сохранения государственной целостности доминировал курс на унифицированную российскую школу, где идентификацию обеспечивали две несущие конструкции – преподавание на русском языке и изучение Закона Божия. Организация истинно русской школы не воспринималась как государственная образовательная ценность, хотя крупнейший представитель миссионерско-просветительского направления Н.И.Ильминский, размышляя о ведущей роли школы, писал, что «школьный путь, правда, пусть медленный, но тем не менее надежный и обеспечивающий успех». [171, С.279]

В том же ключе высказывался и генерал-губернатор Туркестанского края К.П.Кауфман: «Только народное образование способно завоевать край духовно: ни оружие, ни законодательство не могут сделать этого, а школа и только школа может». [Цит. по 165,С.4]

Многие государственные деятели стремились к тому, чтобы «русско-христианское просвещение было прочно водворено на всем пространстве нашей восточной окраине». [350,С.5]

Одним из активнейших христианско-православных просветителей был профессор педагогики и психологии В.В.Зеньковский. Основной идеей ученого и яркого представителя русской религиозной мысли является идея целостного синтеза и органической система, растущей из основ Православия

и охватывающей всю полноту той реальности, к которой она обращена ... Речь идет о том, чтобы раскрыть внутреннюю связь подлинных и серьезных достижений современной педагогической мысли с тем глубоким пониманием человека, какое развивает христианство». [162, С.23]

В.В.Зеньковский считал, что высота христианской антропологии состоит в открытии новой категории – «личности» как начала свободы, несводимого ни к каким природным законам.

Если античное философское сознание знало человека только как «общественное животное» (Аристотель), т.е. всецело детерминирована общественной природой человека, то христианство обосновало непреходящую ценность и уникальность каждой человеческой души в понятии богоподобия личности. Именно христианство открыло и внедрило в сознание народов новое понимание человека, утвердив инаковость личностного бытия по отношению к природному.

Суть педагогики В.В.Зеньковского составляет стремление к восстановлению и распространению идеи о том, что только на том понимании духовной жизни, которое выдвигает православное христианство, могло разрешить проблему зла.

Следует, однако, заметить, что сторонники идеологии миссионерства более всего исходили в своей деятельности не из культивирования личностных начал посредством русско-христианского просвещения, а из необходимости укреплять русское влияние. Особенно это показательно в Поволжском регионе, где в начале 20-х годов стал набирать силу «национализм покоренных наций» (С.И.Гессен). Известный миссионер-просветитель Н.И.Золотницкий писал, что «разность религиозных убеждений при единоплеменности, родстве и даже единстве языка возбуждает в природных поданных взаимную антипатию, а в соединенных по обстоятельствам – стремление к государственной независимости». [350, С.192]

В этой ситуации формирование местной интеллектуальной элиты, призванной быть проводником православия и российской государственности, стало одной из главных задач миссионеров. С этой целью основательно изучались языки, быт, традиционные верования коренного населения края. Благодаря такой деятельности в Поволжье складывались отношения терпимости, взаимовлияния, диалога культур. Высшие государственные чиновники и ученые И.Д.Делянов, К.П.Победоносцев, Д.А.Толстой, Н.И.Ильминский нашли новую миссионерско-просветительскую систему, отвечающую интересам российской империи. Так Н.И.Ильминский не только поставил, обосновал, но и успешно реализовал идею христианского просвещения на родном языке, отводя ему приоритетное место в развитии интеллекта и эмоциональной сфере.

«Только родной язык, – полагал ученый, может успешно и основательно двинуть народ по христианскому пути». [171, С.13]

Система Н.И.Ильминского состояла из ряда взаимосвязанных элементов организации начальных инородческих училищ, подготовки учителей из местной национальной среды, создания для каждого конкретного этноса соответствующего комплекса учебной и вероучительной литературы. Одновременно формировались условия для проведения богослужений на родном языке паствы и подготовки духовенства из местного населения.

В Поволжье создавалась разветвленная сеть миссионерских просветительно-образовательных учреждений, учебный процесс в которых строился с учетом этнопсихологических особенностей учащихся. Воспитательные и социализирующие функции школ и народных училищ, безусловно, доминировали над учебными задачами. Политико-воспитательными мотивами можно объяснить введение русифицированного алфавита и русского письма.

Однако современные исследователи данной проблемы находят результат использования русской графической основы весьма

неоднозначным: с одной стороны русское письмо заложило основу формирования целостного образовательного пространства, с другой – вело татар к обособлению от мусульманского мира культуры.

Сторонники прямой русификации, однако, считали двуязычие в школе и церкви главным источником появления сепаратистских тенденций в деле политического и культурного сближения русского и коренных народов.

Однако правящие круги России все же склонялись к тому, что известная степень децентрализации в образовательной сфере не только не вредит политическим интересам страны, но и способствует более успешному выходу нерусских народов из состояния этнокультурной замкнутости, влияет на подъем национального самосознания.

Исторический опыт свидетельствует, что новое общественное сознание нельзя ни искусственно изобрести, ни позаимствовать у другого народа, не реанимировать из прошлого.

Каждый раз оно формируется на пересечении нескольких направляющих: критического осмысления современной действительности; сохранения – восстановления традиций отечественной общественной мысли, учета положительного социокультурного опыта, накопленного в предшествующие годы; освоение мировой общественной мысли применительно к культурным традициям народа к потребностям современного развития общества. Эти положения вытекают из известного утверждения С.И.Гессена о том, что «преодолеть прошлое через приобщение к вечному, составляющему его истинный смысл, и является подлинной задачей образования». [101, С.380]

Эту задачу, может и должна выполнить интегрированная педагогикой история отечественной философской мысли, способствующей утверждению культурологической модели образования, которая, по мнению А.П.Валицкой «предстает наиболее перспективной для России как развивающаяся в русле современных глобальных образовательных идей». [72, С.5]

На задачи воспитания «работают» такие черты отечественной философской мысли, как обращенность к человеку, интерес к проблемам мировой истории и места в ней России постоянна устремленность к постижению смысла человеческого бытия и морали. Русские мыслители всегда искали правду, жаждали ее торжества над несправедливостью. Говоря словами Н.А. Бердяева, они творили ее не столько от радости, приносимой творчеством, сколько от печалования и сострадания о неправде и рабстве человека». [41, С.57]

Само развитие отечественной философии и педагогики шло в едином русле. Эта связь дала основание С.И.Гессену интерпретировать педагогику как прикладную философию, а историю педагогики как «отражение» истории философии.

Развитие педагогики как интерпретации философского знания характерно для многих русских философов XIX-XX столетий – А.И.Герцена, Вл. Соловьева, Н.А.Бердяева, С.Н.Булгакова, Б.П.Вышеславцева, И.А.Ильина, В.В.Зеньковского, Н.О.Лосского, Ф.А.Степуна, Т.П. Федотова и др. Воспитание трактовалось ими как процесс, требующий «здоровой культурной атмосферы», не терпящей догматизма и политической ангажированности, страшных не так «своими политическими запретами как своими культурно-педагогическими заданиями» [376, С.276], втискивающих развитие личности в прокрустово ложе жесткой социально-культурной «заданности».

Ключевые вопросы русской философии о том, как «входя в жизнь общечеловеческую», не растерять духовных ценностей своей культуры и не встать на путь «европейничайня» (Н.Я. Данилевский) не менее, если не более актуален, чем сто лет назад.

Весь мировой исторический опыт показывает, что с утратой исторической памяти народ становится обреченным не только на забвение себя, и на неспособность к освоению общечеловеческих ценностей. Поэтому

между философией и национальным воспитанием русские философы внесли внутреннюю взаимосвязь, реализующую обращенность к человеку как субъекту культуры, субъекту его собственной истории. «Всякое хорошо поставленное образование – подчеркивал С.И.Гессен, - по необходимости будет национальным, и наоборот, подлинно национальным образованием, действительно созидающим, а не разрушающим нацию, будет не только хорошо поставленное нравственное научное и художественное образование, хотя бы оно и не заботилось специально о развитии национального чувства». [101,С.354]

Другой ключевой проблемой русской философии была проблема социального воспитания, которое, по мнению В.В.Зеньковского должны стать приоритетными для педагогики. «Образование должно не только организовать ум, - писал он, - не только прививать знания и навыки к умственной работе: оно должно также готовить к той гражданской самодеятельности, какой требует теперь от всех нас жизнь». [163, С.4]

Учебное заведение, по его мнению, должно быть «органом социального воспитания», цель которого – развивать сознание долга перед своей родиной, не впадая, однако, в узкий национализм. «Уберечься от опасности узкого национализма можно, - подчеркивал Зеньковский, - если национальное воспитание будет опираться на правильно поставленное социальное воспитание, если любовь к стране будет соединяться с воспитанием духа солидарности, с пониманием ценности всечеловеческого общежития». [163, С.3]

Развивая идеи о воспитании в широком и узком смысле слова, А.В.Луначарский, Н.К.Крупская, А.Г.Калашников, М.В.Крупенина, В.Н.Шульгин другие исследователи педагогической науки и организаторы школьной реформы первых лет советской власти рассматривали педагогический процесс в целом, во взаимодействии школьной педагогики со стихийными воспитательными процессами.

В педагогической энциклопедии 1927 года указывалось, что необходимо «Совместное рассмотрение организованного и неорганизованного педагогических процессов в их взаимодействии и развитии, только такая постановка вопроса может гарантировать развитие педагогики как науки», [309,Т.1, С.19] но педагогика в собственном смысле, подчеркивал А.В.Луначарский, начинается тогда, когда из изучения стихийного процесса делаются практические выводы. [238, С.194]

К подобным выводам пришли Д.Н.Овсянко-Куликовский в 1922 г. Г.С.Виноградов и Д.В.Бубрих в середине и конце 20-х годов. [292, С.27] Различные аспекты народной педагогики как процесса присвоения людьми культурно-исторических форм поведения, выраженных в нравах, этнических нормах и ценностях раскрыли в своих произведениях К.Д.Ушинский, М.М.Бахтин, В.М.Бехтерев, Л.С.Выготский, А.Ф.Лазурский, М.Я.Басов и др.

1.3 Реформа образования как социальный феномен

Термин «реформа» в словарном толковании означает преобразование, изменение, переустройство общественной жизни, не уничтожающее основ существующей социальной структуры, нововведение любого содержания в той или иной мере связанное с прогрессивными преобразованиями.

Жизнь не стоит на месте, развиваясь, любое общество всегда находится в состоянии инновационного движения и реформирования. Общество начинается с народного образования: создаваемые в нём интеллектуальные и духовные ресурсы обеспечивают соответствующее развитие промышленного и сельскохозяйственного производства, технического прогресса, возрождение нравственности, национальной культуры и национального интеллекта, поэтому реформы, происходящие в обществе, всегда связаны с реформами и инновациями в образовании.

Реформы образования — масштабная деятельность в форме социального проекта по изменению содержания, структуры, методов, форм образования; обычно эта деятельность носит государственный, в последнее время — межгосударственный характер.

Образование всегда играло существенную роль в экономическом и социальном развитии общества, являясь важным фактором, влияющим на основные экономические показатели и обеспечивающим устойчивость функционирования рыночной системы. Одно из направлений реформирования российской системы образования заключается в переходе от механизма постатейного финансирования к введению нормативного бюджетного финансирования образовательных учреждений и процессам инвестирования в них.

Однако, очевидно, что мобилизация частных средств в систему образования ограничивается низкими доходами большей части населения. Так, по итогам выборочного обследования потребительских ожиданий населения, проведенного ГУ-ВШЭ, 29 % опрошенных хотят приобрести платные образовательные услуги, но не могут их оплатить из-за недостатка финансовых средств. Повышение уровня реальных доходов, развитие системы образовательных кредитов, усиление “прозрачности” использования средств, введение дополнительных налоговых льгот на инвестиции в образование могут привести к росту доли семей, готовых увеличить расходы на образование, дополняющие государственное финансирование. Сегодня в России группа обследуемого населения с наименьшими денежными доходами тратит на оплату услуг образования 3,2 % расходов, с наибольшими — доходами — 42,4 %.

Серьезный вклад в повышение финансирования образовательных учреждений могут сделать предприятия, оплачивающие подготовку, переподготовку и повышение квалификации специалистов, требующихся в производстве, а также оказывающие спонсорскую помощь, на что сегодня

педагогическим и гуманитарным вузам трудно рассчитывать. Поэтому роль государственного финансирования образования не должна снижаться.

Экономические условия, влияющие на образование, зависят от состояния рынка труда. Поэтому необходимо проведение продуманной образовательной политики, исходящей из потребностей экономики в соответствующих специалистах и учитывающей миграционные потоки населения. Рынок труда предъявляет спрос на работников определенной профессии и квалификации, что должно учитываться при планировании подготовки специалистов. Некоторое несоответствие между спросом и предложением на рынке труда существует вследствие ряда причин.

К субъективным причинам можно отнести ошибки, допущенные при проведении маркетинговых исследований рынка образовательных услуг, определении планов набора и выпуска специалистов. Ориентируясь на спрос населения на образовательные услуги, а не на реальные потребности экономики, учреждения образования выпускают специалистов, которые не всегда имеют возможность устроиться на работу по полученной профессии. Среди объективных причин несоответствия между потребностями рынка труда и предложением выпускников учебных заведений можно назвать такие, как временной разрыв, связанный с подготовкой специалистов; появление новых технологий; необходимость определенного запаса знаний для обеспечения достижения экономического роста. Для сокращения диспропорций между системой образования и рынком труда требуется повысить роль работодателей и органов власти в уточнении перечня профессий, обновлении содержания профессионального образования и возрастании его качества.

Уровень образования оказывает неоднозначное воздействие на ситуацию с безработицей. По всем секторам экономики с повышением уровня образования снижается риск потери работы и возрастает возможность трудоустройства выпускников, что подтверждает роль и значение высшего

профессионального образования. Вместе с тем, узкопрофильная подготовка может препятствовать трудоустройству выпускника. Существует определенный разрыв между требованиями молодых людей к рабочему месту, оплате труда и их собственными возможностями. Об этом свидетельствуют отказы от предлагаемых мест работы.

Рано или поздно выпускники учебных заведений приспособляются и находят нишу на рынке труда. Таким образом, образование и рынок труда состоят в тесном взаимодействии, которое может приводить к решению многих социально-экономических проблем или, наоборот, их обострению, что напрямую связано с проблемой профориентации и качества образования.

Реформы образования вызываются социальными потребностями, могут носить как эволюционный, так и революционный характер (Ильинский И. М.), могут инициироваться учеными (реформа Я. А. Коменского, XVII в., педагогические идеи Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, XVIII в.), правителями (реформа Петра I, реформа Наполеона), правительством отдельных стран (Реформы образования в СССР, РФ), совместным решением правительств (Болонский процесс — крупнейшая из реформ образования современности,).

Реформы образования могут осуществляться в рамках отдельного учебного заведения (Царскосельский лицей), подсистемы таких заведений (центральные школы во Франции, 1795–1802, с упором на изучение точных наук в противовес традиционному классическому образованию), в масштабах всей страны (реформы образования в СССР), континента (Болонский процесс с участием к 2003 г. 40 стран Европы, включая РФ). Реформы образования свидетельствуют об усилении значения образования как социальной ценности.

Примером масштабных реформ образования под влиянием социальных изменений являются реформы в России XX века. Революция 1917 г. поставила задачи ликвидации безграмотности населения (раньше задача так не формулировалась, поэтому не было и механизма ее реализации),

общедоступности образования, его унификации (идея единой школы), контроля со стороны государства (идея государственного образования). Разработка содержания, структуры, методов и форм образования (А. В. Луначарский, Н. К. Крупская и др.) соединялась (нередко в противоречивых отношениях) с новой концепцией воспитания, основанного на коллективизме (Макаренко А. С.) с деятельностной психологической концепцией (Выготский Л. С.). Компромисс был достигнут в концепции воспитывающего обучения (воспитание — функция образования), которая была положена в основу реформ образования в СССР во второй половине XX века, придав им определенную специфику, определив как их достижения, так и просчеты.

Демократизация общества в период «оттепели» привела к появлению «Закона об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958), на основании которого была проведена одна из масштабных реформ образования: для преодоления «отрыва обучения от жизни» были проведены структурные, количественные и качественные изменения всей системы образования в целях социализации молодежи через совершенствование ее профессиональной подготовки, учитывающей насущные потребности общества, повышение уровня подготовки специалистов в соответствии с техническим прогрессом.

При этом был увеличен срок обучения в средней школе на 1 год для того, чтобы совместить общее образование в объеме средней школы с профессиональной подготовкой молодых рабочих массовых профессий. Статьи 28 и 29 закона предписывали осуществление подготовки специалистов в вузах на основе соединения обучения с полезным трудом в зависимости от профиля вуза, предпочтительный прием в вузы производителей, имеющих стаж работы, приоритетное развитие вечернего и заочного высшего образования.

Итогом реформы стало обеспечение социальной мобильности для представителей разных социальных слоев (решающим был переход на 8-

летнее обязательное обучение), развитие материальной базы средних школ, оснащение их мастерскими и кабинетами и т. д., значительное увеличение количества обучающихся в общеобразовательных школах, школах рабочей и сельской молодежи, среднеспециальных учебных заведениях, вузах, в целом — повышение общеобразовательного уровня в стране. Но к середине 1960-х годов реформа отчетливо продемонстрировала свою неэффективность в ряде ключевых аспектов. Прежде всего, затраты на профессиональную подготовку в средней школе значительно превысили отдачу, уровень этой подготовки оказался не соответствующим техническому прогрессу и потребностям страны. Реформа продемонстрировала опасности волюнтаризма в области развития образования.

В 1965 г. пришлось вернуться к 10-летнему среднему образованию, к приоритету дневного обучения в вузах, сокращению льгот при поступлении в вузы производственникам со стажем, отказаться от ряда положений реформы. Ключевым в реформе 1965 г. стал переход к всеобщему среднему образованию, объявленный приоритетом советской образовательной политики. В Постановлении ЦК КПСС и СМ СССР «О завершении перехода к всеобщему среднему образованию» (1972) был подведен итог этой реформы. Социальные последствия реформы для молодого поколения были весьма весомыми: значительно расширился доступ к высшему образованию (что было особенно важно для выходцев из семей рабочих, колхозников). Негативным следствием стало понижение уровня подготовки абитуриентов вузов.

Роль образования на современном этапе развития России определяется задачами ее перехода к демократическому и правовому государству, к рыночной экономике, необходимостью преодоления опасности отставания страны от мировых тенденций экономического и общественного развития. Основные принципы образовательной политики России определены в Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года

и получили своё закрепление в Законе Российской Федерации "Об образовании" и Федеральном законе "О высшем и послевузовском профессиональном образовании".

Государственно-политические и социально-экономические преобразования конца 80-х - начала 90-х годов оказали существенное влияние на российское образование, позволив реализовать академическую автономию высших учебных заведений, обеспечить многообразие образовательных учреждений и вариативности образовательных программ, развитие многонациональной российской школы и негосударственного сектора образования. Однако произошедший в 90-х годах общесистемный социально-экономический кризис существенно затормозил позитивные изменения. Государство во многом ушло из образования, которое вынуждено было заняться самовыживанием, в значительной мере абстрагируясь от реальных потребностей страны.

Статья 43 Конституции Российской Федерации, принятой 12 декабря 1993 года, гарантирует "общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях".

В декабре 1989 года Всесоюзный съезд работников народного образования положил начало последней реформы образования в РФ, определив основные принципы реформирования. Это - демократизация, многовариантность и многоукладность образования, открытость инновациям, регионализация образовательных систем, учет национальных особенностей в многонациональной стране, разнообразие и дифференциация образования, гуманизация его содержания, непрерывность обучения, развивающий его характер, деятельностный характер образования.

Нормативной базой преобразований на начальном этапе стали Указ Президента РФ "О первоочередных мерах по развитию образования в

РСФСР" от 11 июля 1991 г и закон "Об образовании" от 10 июля 1992 г. (затем его новая редакция от 13 января 1996 года). Они в основном соответствовали названным принципам реформирования. В положениях Закона в редакции 1992 года образование было объявлено приоритетной сферой государственных интересов с соответствующим статусом ее работников.

Декларировалось, что зарплата работников средней школы должна поддерживаться на уровне средней оплаты труда в промышленности, а профессорско-преподавательского состава вузов - вдвое превышать этот уровень.

Были утверждены демократический государственно-общественный характер управления образованием и автономность образовательных учреждений, закреплены новые формы собственности в сфере образования. В Законе обоснована правовая база создания негосударственного сектора, установлен порядок лицензирования и государственной аккредитации его учреждений. Аккредитованные учреждения получали право на бюджетное финансирование, размеры которого должны были устанавливаться на основе нормативов в расчете на одного учащегося.

Опасаясь, что "слишком большая самостоятельность", которую предоставил образовательным учреждениям закон, обернется потерей государственного влияния на эту сферу, с середины 1994 года чиновниками стали предлагаться поправки, которые усиливали позиции образовательного ведомства, предоставляли ему возможности вмешиваться в деятельность образовательных учреждений. Но педагогической и научной общественности удалось отстоять основные позиции закона и внести дополнения, развивающие идеологию образовательной реформы.

Редакция 1996 года подтвердила гарантии общедоступности и бесплатности получения образования всех ступеней; отменила конкурсную систему отбора в государственные и муниципальные учреждения для

получения среднего полного общего и начального профессионального образования; установила права на внеконкурсный прием в государственные и муниципальные образовательные учреждения среднего профессионального и высшего профессионального образования детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также инвалидов первой и второй групп при условии успешной сдачи ими вступительных экзаменов.

В течение 1997-1998 годов проекты концепций реформирования системы образования, которые готовили правительственные комиссии, сменяли один другой, не доходя до утверждения. В них были предусмотрены с разными вариациями следующие новшества: замена постатейного финансирования образовательных учреждений на подушевое с перечислением всех средств непосредственно учреждениям как бюджетополучателям; превращение многих образовательных учреждений (в том числе государственных) в самостоятельные хозяйствующие субъекты (юридические лица); создание условий для эффективного управления переданной образовательным учреждениям собственностью и использования полученных доходов в качестве дополнительного источника финансирования образовательной деятельности; адресная поддержка учащихся и студентов, позволяющая уйти от уравнительной системы распределения стипендий; переход на 12-летнее общее образование.

Такие нововведения многие чиновники сферы образования и педагоги посчитали чрезмерными и чреватými негативными социальными последствиями.

Тогда Совет Федерации предложил выработать национальную доктрину образования, утвердить ее как закон и на ее основе развивать все образовательное законодательство в такой соподчиненности: национальная доктрина, федеральная программа развития образования, закон "Об образовании", конкретизирующие законы, законодательные акты.

Основными положениями доктрины, по замыслу, должны были стать доступность и бесплатность общего образования (и это не подлежит пересмотру), сохранение единого образовательного пространства России, классификация образования и распределение его по ступеням (дошкольное, начальное, среднее, высшее, послевузовское).

При этом предлагалось "затвердить", что высшее образование будет предоставляться бесплатно только исходя из норматива - 170 студентов на 10 тыс. населения, а труд учителя оплачиваться из федерального центра. Кроме того, доктрина должна была четко определить роль и место негосударственного образования.

4 октября 2000 года Правительство РФ утвердило Национальную доктрину образования в России - основополагающий государственный документ, устанавливающий приоритет образования в государственной политике, стратегию и основные направления его развития. Доктрина определяет цели воспитания и обучения, пути их достижения посредством государственной политики в области образования, ожидаемые результаты развития системы образования на период до 2025 года.

15 июня 2001 года депутаты Государственной думы РФ обсуждали Программу "Модернизация образования в России", подготовленную Центром стратегических разработок Германа Грефа, предполагающую постепенный переход средней школ на двенадцатилетнее образование, отмену вступительных экзаменов в вузах и введение единого государственного экзамена для выпускников школ. Каждый одиннадцатиклассник (или, может быть, двенадцатиклассник) должен сдать 3 - 5 обязательных экзаменов и еще любое количество экзаменов по выбору. Независимая государственная комиссия проводит все экзамены в форме тестов (сочинение отменяется, так как, по мнению авторов стратегии, трудно найти объективные критерии для его оценки) и по результатам выдает именные сертификаты. Отличники получают сертификат "А", двоечники - "Г", а отличники-победители

олимпиад - "А+". В свою очередь каждый вуз будет выставлять собственные требования к сертификатам своих будущих студентов.

Те, чьи сертификаты "стоят" меньше, вынуждены будут платить за образование пропорционально их "цене": допустим, имеющий три сертификата "С" будет доплачивать две тысячи долларов в год, а обладатель трех сертификатов "В" - одну тысячу. Право на бесплатное высшее образование будет получать лишь треть студентов, набравших наиболее высокий рейтинг по результатам каждой сессии, остальные должны будут доплачивать за образование опять же в зависимости от рейтинга.

По решению Министерства образования РФ летом 2001 года в нескольких регионах (Адыгее, Башкортостане, Марий Эл, Саха (Якутии), Чувашии, Удмуртии, Магаданской, Самарской, Омской, Оренбургской и Ярославской областях) был проведен эксперимент по общегосударственной аттестации выпускников школ, в котором приняли участие 36 тыс 429 выпускников из 5 регионов страны. Эксперимент рассчитан на 3 года, и в 2003 году новая система должна заработать в масштабе всей страны.

В июле 2001 года рабочая группа Госсовета по реформе образования подготовила документ "Образовательная политика в России на современном этапе". Документ предусматривает "повышение социального статуса учителя, а также возвращение средней школе статуса государственного образовательного учреждения". Все предполагаемые новации обязательно будут проходить стадию эксперимента. Это первый обобщающий документ, рассматривающий стратегию развития образования на ближайшее десятилетие, подготовленный совместно представителями Госсовета, регионов, общественности и Министерства образования. Стратегия модернизации предусматривает решение трех ключевых задач: достижения доступности, качества и эффективности образования.

Документ предусматривает проведение модернизации системы образования в три этапа. Первый начался в 2002 году. Завершить

модернизацию системы образования планировалось к 2010. В программе учтены как внутрироссийские передовые разработки в области образования, так и международный опыт. Наиболее острая дискуссия разгорелась по поводу целесообразности введения единого государственного экзамена. В итоге, в тексте программы указано лишь о целесообразности продолжения экспериментов в различных регионах России по введению единого государственного экзамена. Два других вопроса, по которым сначала разгорелась полемика, рабочая группа решила в докладе не затрагивать.

Это - введение 12-летнего обучения и государственных финансовых обязательств. И тот и другой, как отмечают в рабочей группе Госсовета (руководитель С.Катанандов), вызывают в обществе слишком много вопросов, ответы на которые пока найти не удается.

29 августа 2001 года документ был рассмотрен на заседании Госсовета, после чего его направили президенту РФ В.В.Путину.

Президент охарактеризовал документ рабочей группы Госсовета как "очень серьезный и качественный". При этом он предостерег от поспешных шагов в этой сфере. По его словам, совершенствовать систему образования в России надо "крайне аккуратно", и развивать ее, не отказываясь "от всего позитивного, что было накоплено в российском образовании". Главное, как подчеркнул глава государства, чтобы современная система образования была бы "адекватна новому времени, стратегическим целям развития России". Он отметил, что качество решений, которые будут приниматься в процессе модернизации, "важно и для всего государства, и для каждой российской семьи".

В современных условиях образование более не может оставаться в состоянии внутренней замкнутости и самодостаточности, поэтому приказом Минобразования России от 11.02.2002 N 393 принята Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, которая взаимосвязана с основными направлениями социально-экономической

политики Правительства Российской Федерации на долгосрочную перспективу и определяет приоритеты и меры реализации генеральной, стратегической линии в предстоящее десятилетие модернизации образования.

Основной задачей модернизации образования в Концепции ставится обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. В Концепции определена цель модернизации образования, которая состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования, для достижения которой должны быть решены следующие приоритетные задачи:

- обеспечение государственных гарантий доступности и равных возможностей получения полноценного образования;

- достижение нового современного качества дошкольного, общего и профессионального образования;

- формирование в системе образования нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов привлечения и использования внебюджетных ресурсов;

- повышение социального статуса и профессионализма работников образования, усиление их государственной и общественной поддержки;

- развитие образования как открытой государственно-общественной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и повышения роли всех участников образовательного процесса - обучающегося, педагога, родителя, образовательного учреждения.

В Концепции отмечается, что отечественная система образования является важным фактором сохранения места России в ряду ведущих стран Европы и мира, ее международного престижа как страны, обладающей высоким уровнем культуры, науки, образования.

В этой связи особое значение имеет участие России в процессе развития единого образовательного пространства Европейских стран, провозглашённого Болонской декларацией. В результате обсуждений, широко развернутых на конференциях и совещаниях, проведенных Министерством образования Российской Федерации в 2002-2003 г.г., было принято решение о подготовке к развертыванию Болонского процесса в России, а в 2003 году в Берлине Россия присоединилась к этому европейскому процессу.

2005 год ознаменован новым шагом в развитии российского образования - реформа образования объявлена национальным проектом. Ускорить начавшиеся процессы модернизации Российского образования призван, провозглашённый Президентом Российской Федерации В.В. Путиным, Приоритетный Национальный Проект "Образование" (ПНПО), целью которого является:

- ускорение процессов модернизации российского образования,
- обеспечение комплекса мер по реализации Приоритетных направлений развития образовательной системы страны,
- достижение современного качества образования, адекватного меняющимся запросам общества и социально-экономическим условиям.

Проект направлен на осуществление системных изменений по основным направлениям развития образования России и призван эффективно содействовать становлению гражданского общества и современного образовательного менеджмента.

В 2006 году вступила в силу Федеральная целевая программа развития образования на 2006-2010 гг. Разработка ФЦПРО связана с окончанием в 2005 году Федеральной программы развития образования 2002 года, а также с укрупнением самой программы за счет ее интеграции с ФЦП «Развитие единой образовательной информационной среды» и рядом ведомственных

программ. Программа утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 23 декабря 2005 г.

На основании решений, принятых на заседании Совета при Президенте Российской Федерации по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политике 13 сентября 2007 года, Министерство образования и науки Российской Федерации организовало работу по формированию современной модели образования, ориентированной на решение задач инновационного развития экономики. Проект Модели широко обсуждался на августовских мероприятиях 2008 года.

2 сентября 2008 года на коллегии МОН РФ о поэтапном внедрении модели на период до 2012 года доложил И.М. Реморенко в своем выступлении «Образование и развитие инновационной экономики: внедрение современной модели образования в 2009-2012 годы».

11 ноября 2010 на заседании Президиума Правительства РФ была одобрена новая федеральная целевая программа развития образования на 2011 – 2015 годы, которая станет базовым инструментом для реализации президентской инициативы «Наша новая школа».

Планируется, что в России будут разработаны и внедрены новые досуговые и образовательные программы на всех уровнях системы образования, а также новые информационные сервисы, системы и технологии обучения.

Глава 2 Социогенез и эволюция института реформ в отечественной педагогике

2.1 Специфические особенности становления отечественной педагогики в Древней Руси

Особенности природной среды, географическое положение, климат, фауна, флора, полезные ископаемые - все это определяет особенности хозяйственной деятельности людей, национального характера, и, в конечном итоге, их менталитета.

На Русской равнине природные условия чрезвычайно многообразны и это определило своеобразие русского этноса. Этнографическая карта Русской равнины складывалась в течение многих тысячелетий. На ее территории известны мезолитические, неолитические, энеолитические археологические памятники, а также памятники бронзового и раннего железного веков, характеризующиеся развитым присваивающим хозяйством с наличием основ земледелия и скотоводства. Однако селекция находилась еще на очень низком уровне, и о развитой производящей экономике говорить можно было условно. Конечно, такое состояние уже обеспечивало выживание общины как единого целого. Вместе с тем переход на качественно новую ступень земледелия у славян привел к возникновению, становлению и дальнейшему развитию земледельческой общины, к формированию культуры, связанной с окружающей средой. Земледелие у славян, к которым относится русская нация, стало основой хозяйственной деятельности.

Современное многообразие культуры славян, различия в образе жизни, хозяйственных, культурных, педагогических и бытовых традициях, передаваемых из поколения в поколение – это, в основном, результат неравномерного развития земледельческой культуры, имеющей с

территорией множество прямых и косвенных связей. Русский этнос оформился в основном в IX веке, имея более ранних предков - славян. На протяжении VI - VIII веков славяне заселили огромную территорию - Русскую равнину, на которой жили финно-угорские племена. Колонизация Русской равнины протекала в основном мирно, так как славяне были земледельческим народом, а финно-угры занимались преимущественно отхожими промыслами. Занимаясь земледелием, и тем самым, занимая свободную экологическую нишу, они выступили затем в роли этноса - ассимилятора. Чудь заволочская была полностью ассимилирована славянами в XIII веке. Весь, смешавшись с русскими пришельцами, образовала народность вепсов, проживающую на реке Свирь, в среднем течении Ояты и вокруг Белоозера. В 1227 году состоялось массовое крещение корел князем Ярославом Всеволодовичем. В X веке была полностью ассимилирована меря, в XII - мурома, мещера - к началу II тысячелетия н.э. [427, С.81, 92]

Кроме того, общей особенностью всех территорий, освоенных русскими, было разнообразие ландшафта, предопределившее основные виды занятий жителей. Это привело к многообразию хозяйственной деятельности: возделыванию пашни, разведению скота, рыболовству, охоте, бортничеству, а также к возникновению большого количества народных художественных промыслов.

Как известно, на территории расселения славян проживали другие этносы. Можно полагать, единое природное пространство определяет и сходство как бытовых, так и прочих культур народов России. Например, жилища у разных народов четко делились на женскую и мужскую половины; повсеместно в России существовало доминирующее положение в семье мужчины; сходны у многих народов приемы ведения сельского хозяйства, занятия промыслами изготовление орудий труда и т.д. Фактически одинаковы проявления эмоций, брачные обязательства, почтение к старшим

и т.д. Общие элементы проявлений культуры воспитывались и передавались из поколения в поколение.

Многообразие хозяйственной деятельности и бытовой жизни наложило свой отпечаток и на педагогическую практику народа, в частности, на воспитание детей, их подготовку к трудовой деятельности; на семейные взаимоотношения.

Климатическая неоднородность отдельных регионов, как и общая суровость климата России, также диктовала свои условия и формировала характер народа, его психологию. Короткая весна и неустойчивое жаркое лето вынуждали крестьянина торопиться с проведением сезонных работ, проявлять хватку, сметливость и терпение в труде. Относительно небольшой период теплого времени года, и холодная зима объясняют типичную пассивность людей в зимние месяцы и быструю психо-эмоциональную разрядку летом. Климат и своеобразие природы определял быт и взаимоотношения их традиции, обычаи, психический склад; закладывал основы воспитания детей.

Например, царствование Ивана IV, ознаменованное «революцией сверху – опричниной», оставило немало жертв россиян. Их продолжили Смутное время, московский бунт 1648 года, казацкие движения Степана Разина, Ивана Болотникова, стрелецкий бунт в царствование Петра I, кровавый бунт Емельяна Пугачева и т.д., вплоть до Октябрьской революции 1917 года, Великой Отечественной войны, политических репрессий. Все эти потрясения колебали не только государство, но и сознание, мышление народа, вырабатывая его тираноборческую традицию, определяя его особую ментальность, основой которого, однако оставалось общинное мышление, чувство свободы и справедливости, чувство Родины - патриотизм. Воспитанный земледельческим трудом, поскольку он всегда оставался земледельцем, русский человек невольно стремился приумножить пахотную территорию, а, следовательно, быть одновременно и земледельцем и воином.

Чтобы понять этот феномен, нужно, хотя бы, в общем, обратиться к анализу освоения Русской равнины, и, в частности Поволжья.

В период IX-X вв. славянская земледельческая колонизация достигла верхней Волги и распространилась на верхнее и среднее побережье Оки. Ее опорными пунктами стали Ростов Великий и Муром. Однако весь X век и позднее, на протяжении большей части одиннадцатого столетия, основное славянское население концентрировалось на юге древнерусского государства, так как «крупнейшие массивы плодородных почв располагались в Среднем Поднепровье – в районах Киева, Чернигова, Переяславля. Хорошими возможностями для хлебопашества обладала южная часть территории Рязанского княжества» и севернее в бассейны Северной Двины, Пинеги, Мезени. [142, С.61]

Монгольское нашествие 1237-1238 годов привело к разрушению городов на Верхней Волге и Клязьме. Но впоследствии Нижегородское Поволжье не знало крупных набегов в течение последующих ста пятидесяти лет. Поэтому вторая половина XIII - первые три четверти XIV вв. вызвали новый поток русских людей в относительно спокойные хлебные места. Русские селения возникали в разных местах волжского правобережья, около рек Сура и Пьяна, где к 70 гг. XIV в. были построены русские укрепления Курмыш, Киш и «Сара великая». XIV век – это время возвышения Нижнего Новгорода, который превратился в крупный центр волжской торговли, где развивалось городское ремесло. Несомненен подъем славяно-язычной культуры, центром которой стал Нижегородский Печерский монастырь (с 30-х гг. XIV в.), где была переписана Лаврентьевская летопись.

Демографические, социально-экономические факторы привели к созданию Великого княжества Нижегородско-Суздальского с центром в Нижнем Новгороде, которое без малого сорок лет соперничало с Москвой в деле собирания русских земель. Но военный разгром нижегородской рати на р. Пьяне (1377) и двукратный погром Нижнего Новгорода и окрестностей

(1377, 1378) войсками Мамая подорвал военно-политический потенциал нижегородских князей. В конце XIV - начале XV веков нижегородские земли волею бояр вошли в состав крепнущего Московского государства. Русь становилась многоязычной и межэтничной фактически, междуусобные отношения приводились в норму волею Великого Московского князя.

Принятие Золотой Ордой мусульманства и «Великая замятня» вызвали новые миграционные процессы, затронувшие этно-демографическую обстановку, сложившуюся к тому времени на Русской равнине. К тому времени в 1261 г. в Сарае усилиями Александра Невского и монгольских ханов Берке и Мэнгу-Тимура была открыта православная епархия. Естественно, что с этого времени начинается христианизация части ордынского населения. Но после принятия Ордой ислама большие группы православных ордынцев стали уходить на север и селиться по соседству с русскими и мордвой. Русские князья с удовольствием принимали переселенцев и селили этих прирожденных воинов по границам своих княжеств. Началась их долгая и постепенная ассимиляция, только укреплявшая русские форпосты. Вначале они выполняли функции пограничников, а затем оседали на земле и переходили к той системе хозяйствования, которая уже много поколений была свойственна их русским соседям.

Именно в контексте воспроизводства ресурсов, как важнейшего фактора, детерминировавшего выживание и развитие человечества, целесообразно рассматривать условия становления идентичности. История этноса наложила свой отпечаток и на его педагогическую культуру. В процессе переселения в новые природно-климатические условия изменялись быт, виды труда, появлялись новые занятия.

Это означало необходимость вовлечения детей в трудовые заботы, развития у них навыков, диктовавшихся новыми обстоятельствами жизни,

например, ухода за скотом в типичных условиях суровой зимы, местного рукоделия, ремесленных навыков и т.п.

При этом в педагогическую культуру проникали приемы, методы воспитания, используемые соседними, коренными народами, давно приспособившимися к данным условиям жизни. Так, например, этические нормы, принципиально схожие, и вместе с тем особенные у разных народов России по причине их бытовых традиций и природных особенностей осваивались молодыми людьми, как в практике бытового общения, так и благодаря педагогическому воспитанию, формируя характер юных представителей русского этноса и вместе с тем этноса в целом.

Первым этапом в становлении и развитии реформ образования иностранных языков выделяется период Древней Руси. Образование развивалось в рамках религиозной парадигмы образовательной деятельности. Период наиболее сложный и противоречивый в рамках историко-педагогического исследования. Главную сложность при исследовании данного периода – «недостаточность достоверных источников и, как следствие, формирование множества различных взглядов на образованность Древней Руси». [86, С.207]

Поскольку письменность и школа - важнейшие факторы культурного развития восточных славян, то первоначальный этап их истории стал в течение длительного времени предметом конъюнктурных оценок отдельных историков и советологов на Западе. Одни из них изображают Древнюю Русь как страну извечно отсталую, забитую, другие доказывают, что школа в России появилась лишь в XIV в., третьи утверждают, что Россия до Петра I находилась в состоянии тысячелетнего сна, пребывала в полном отчуждении от Европы и поэтому не могла создать своей культуры, просвещения. Культурное наследие России, считают они, является результатом иноземных влияний.

Интересна высокая оценка состояния образования на Руси (домонгольский период), которую дал К.Д. Ушинский. Он первым определил народную педагогику как источник всестороннего изучения педагогического наследия прошлых веков. [130]

И.Григорьев, историк русского образования, предполагал, что дети феодальной знати в силу своего положения должны были представлять «самое просвещенное сословие, получающее высшее образование», начало которому положил Ярослав Мудрый. [141]

Характер обучения, роль и значение школ оценивались историками неоднозначно, один и тот же материал приводил их к противоположным выводам из-за отсутствия исследований о закономерностях педагогических процессов и явлений X - начала XIII вв. В определенной степени этому способствовала ограниченность письменных источников.

Закономерности и мотивация получения образования в различных типах школ (элементарной грамотности, монастырских, повышенного типа), домашнего обучения, обучения русских за границей и иностранцев на Руси, доступность образования для разных социальных слоев общества в условиях феодализма в период домонгольской Руси – эти сведения дошли до нас фрагментарно и недостаточно. Внутри этой эпохи выделяется еще один рубеж, 988 г. - дата принятия христианства и славянской письменности, подъема Киевского государства, - делящий ее на два периода.

С монгольским же нашествием прекращают существование не только многие города, поселения, укрепленные поселки, но и обрывается этап блестящего расцвета русской культуры. Нашествие вызвало глубокие потрясения в политической, экономической и культурной жизни страны, во многом затормозило ее движение вперед.

Можно утверждать, что существовало в Древней Руси и школьное образование. Ярослав Мудрый создал школу в Новгороде для детей

духовных лиц: учили письму, счету, богословию. Имелись школы высшего типа, готовившие лиц для государственной и церковной деятельности.

Одна из них существовала при Киево-Печерском монастыре: наряду с богословием изучались философия, риторика, грамматика. Преподавание велось на родном языке.

«Книжными мужами» были Ярослав Мудрый, Всеволод Ярославич, Владимир Мономах и др. Получали образование и некоторые женщины в княжеских семьях. Новгородские берестяные грамоты, найденные археологами, доказывают наличие грамотности среди простых горожан, ремесленники оставляли надписи на своих изделиях. [48, С.69]

Образованность ценилась высоко: «именье книг паче злата». В XII в. возникло ремесло «книжных описателей». При монастырях создавались библиотеки: древнейшими из сохранившихся книг являются два «Изборника» князя Святослава Ярославича 1073 и 1076 гг. Большинство же памятников домонгольской культуры Киевской Руси погибло в многочисленных иноземных нашествиях и феодальных войнах. [141]

Анализ источников ограничивает наше исследование той частью населения, для которой грамотность была ремеслом, то есть древним русским духовенством, выделяется основная доминанта развития образования данного периода - ее профессиональная, религиозно-церковной направленность.

Когда старые сборники и книги оказались недостаточными, тогда наши предки, не отставая от своего излюбленного и испытанного средства расширять знания — самообразования путем начетничества, начали вызывать ученых иностранцев для перевода новых книг на славянский язык. [86, С.567]

Начетничество как замена вполне организованной школы не могло вечно держаться на Руси, недостатки его были совершенно ясны и значительны. Начетничество хорошо после хорошей школы, но заменять ее

не может. С этим вопросом первой встретилась юго-западная Русь, которая, войдя в состав Литовского государства, соединившегося в 1386 году с Польшей, через последнюю стала лицом к лицу с западной культурой, с западными школами, распространенными в Польше и Литве. Приходилось волею-неволей позаботиться о борьбе равным оружием — просвещением и хорошими благоустроенными школами. За дело взялись западные православные братства — львовское, виленское, киевское, могилевское, луцкое, пинское, оршанское и многие другие. [49, С.72]

Братства учреждались при церквях или монастырях и от них получали свое название. Кроме церквей братства учреждали и имели на своем попечении и содержании монастыри, богадельни, больницы, странноприимные дома, школы и типографии. Членами братств были лица разного звания, чина и положения, духовные и светские: митрополиты, архиепископы, епископы, игумены, иноки, священники, князья, дворяне, паны, шляхтичи, мещане.

Братства начали с устройства элементарных школ, а потом заводили школы более высокого порядка, средние и даже высшие - Киево-Могиланская академия.

В братских школах все образование велось в строгом духе православной церкви, а изучение догматов веры служило основным предметом, составляло центр всего учебного курса. Учебный курс братских школ не ограничивался одними церковно-религиозными дисциплинами, но, согласно с задачей школ, включал ряд научных светских предметов. В грамотах королевских и патриарших братские училища называются школами греческого, славянского, русского, латинского и польского письма, откуда следует видное положение языков в этих школах. Учащимся вменялось в обязанность ежедневно спрашивать друг друга по-гречески, а отвечать по-славянски, а также спрашивать по-славянски, а отвечать на простом языке.

Но, вообще, учащиеся не должны были разговаривать между собой на одном простом языке, но на славянском или греческом. [141]

Крупную реформу братской школы произвел Петр Могила (в 1633 г.). Сущность реформы заключалась в превращении братской школы, при сохранении ее церковно-религиозного характера, в коллегию по иезуитскому образцу: языком преподавания (кроме катехизиса и славянской грамматики) сделался латинский; по-латыни же воспитанники были обязаны говорить и в классах, и вне их, и дома, и на улице; за ошибки в латинском языке взыскивали строго. В братских школах было 4—5 классных отделений, в киевской же академии образовалось 8 классов: 7 обычных иезуитским коллегиям — инфима, грамматика, синтаксис, поэзия, риторика, философия и богословие — и восьмой низший дополнительный, в котором учили читать и писать. Способы преподавания, учебники, объем учебных курсов — все это было, как и в заграничных коллегиях, вся западная схоластика была перенесена в Киев. Латинский язык учили по известному учебнику польских училищ Альвара, заимствованному поляками у западной Европы.

С учреждением академии запрещалось учиться дома, без разрешения блюстителя и учителей академии, языкам греческому, польскому и латинскому и другим иностранным языкам, повелевалось домовых учителей не держать и детей, кроме как в академии, не учить из опасения, как бы домашние учителя, особенно иностранные и иноверные, не внесли какой-либо противности вере нашей православной, чтобы не было разногласия. Виновные в нарушении этого приказа подвергались конфискации имущества. [141]

Предметы преподавания в академии были обычные, т.е. языки, грамматика, риторика, поэзия, философия, богословие, церковное и гражданское право и некоторые другие, например, арифметика, география, история. Вообще универсальный, энциклопедический характер обучения в академии никогда не был осуществлен на деле, и «все свободный науки»

остались на бумаге, красивой фразой, а в действительную жизнь и деятельность не перешли.

Возрождение культурного наследия античности в XIV - XVI вв. привело к формированию гуманистического мировоззрения и гуманистической педагогики, которая стала и до сих пор является ведущим и наиболее перспективным направлением в теории и практике воспитания. Грамматика признается «ключом» всего остального школьного преподавания. Но далее шел переход сразу к изучению религиозных предметов, минуя все остальные латинские «хитрости». [86, С.579]

Поэтому первый в России богословский факультет в Киевской духовной академии, учрежденный в конце первой четверти XVII в., принял полную программу «свободных знаний». Вскоре после своего основания академия вынуждена была даже усилить дозу латыни в ущерб греческому языку.

За отсутствием других подобных учреждений, Киевская академия долгое время оставалась единственным учреждением, готовивших духовных лиц с высшим богословским образованием.

В Москве высшая богословская школа появляется только полвека спустя. При Федоре Алексеевиче организация по обустройству высшего богословского образования в Москве началась с устройства латинской школы Симеона Полоцкого в Заиконоспасском монастыре и греческого училища при типографии Москвы. Это было шагом в решении вопроса, в каком духе будет вестись в Москве высшее богословское образование. Таким образом, оба типа школы, греческий и латинский, появились в Москве. [86, С. 580]

Появление первого российского вуза именно в конце XVII века, в преддверии титанических преобразований Петра I, не случайно. Перед страной остро стояла проблема модернизации, преодоления изоляции и отсталости. Естественно, решить такую задачу было невозможно без

квалифицированных кадров — административных, военных, церковных, научно-преподавательских и так далее, а также без общего образования и просвещения народа. Это понимали уже цари-предшественники Петра — его отец Алексей Михайлович и брат Федор Алексеевич, поддержавшие идею создания академии. Инициаторами же проекта выступили педагог, просветитель и поэт Симеон Полоцкий (1629–1680) и его ученик Сильвестр Медведев (1641–1691). [86, С.584]

Открытие академии предваряла длительная и упорная борьба сторонников греческой и латинской ориентации в развитии образования. «Латинствующие» Симеон Полоцкий, Сильвестр Медведев, Савва Долгий, Гавриил Домецкий и другие добивались того, чтобы новое учебное заведение имело такой же характер, как и западноевропейские университеты, чтобы в них изучали не только греческий и славянский языки, Святое Писание и сочинения церковных писателей, но и светские науки, в том числе философию. А поскольку языком науки в большинстве стран Европы служила латынь, они считали необходимым, чтобы в этом Московская академия находилась на уровне мировой культуры.

К сторонникам греческой ориентации принадлежали патриарх Иоаким, а позже и патриарх Адриан, ученик иеромонаха Епифания Славинецкого Ефимий, ректор школы при типографии иеромонах Тимофей. Они хотели, чтобы в создаваемом учебном заведении основным стало «византийское благочестие», а не изучение западных светских наук, которое могло бы, по их мнению, привести к отходу от православия. [141]

Они считали их предметом чуждой православию «внешней мудрости», не только не нужной, но даже вредной, поскольку чрезмерное внимание к приобретению светского знания отвлекало от божественной мудрости. Представители названного направления воспринимали светские науки лишь как вспомогательное средство: без овладения греческим и славянским языками нельзя было читать Библию; астрономию и арифметику

штудировали для исчисления пасхалий; историю и географию — для изучения событий, описываемых в Ветхом и Новом Заветах, церковной истории и т. д. [141]

Со времени открытия Славяно-греко-латинской Академии, монополия обучения иностранным языкам и свободным наукам, по уставу, предоставлялась ей. Никто не мог без разрешения Академии держать у себя домашних учителей греческого, латинского, польского и других языков, под страхом конфискации имущества. Одно это распоряжение может показать нам, что подобные учителя были - уже не редкостью в Москве конца XVII в. Далее, мы видим в уставе Академии указание и на плоды их учения. Тем, кто не прошел школы «свободных учений», безусловно, запрещалось держать у себя польские, латинские, немецкие и иные лютеранские и кальвинистские сочинения, рассуждать о вере и вступать, хотя бы частным образом, в религиозные споры, под страхом наказания. За «иностранными учеными свободных наук» Академия должна была иметь строгое наблюдение. В целом же обычно выделяют три периода в истории академии. В 1687–1700 годы преобладало греческое влияние. В 1700–1775 годы усилилось латинское влияние, большинство преподавателей в это время были из Киево-Могилянской академии. Третий период, начавшийся уже после открытия Московского университета, характеризуется окончательным превращением академии в 1814 году в духовное учебное заведение. [86, С.589]

Но не только природно-географические условия влияли на формирование и развитие русского этноса. Они скорее обусловили его выживаемость в суровых условиях. В значительной степени оказали влияние на него политические события и в первую очередь периодов социальных потрясений.

Изучение истории русского этноса показывает, что сознанию русского человека всегда свойственна некая полускрытая раздвоенность личности,

проявляющаяся в его постоянной оппозиции к вышестоящим властным структурам. Эту, образно говоря, диалектику поведения россиян формировали, например, следующие факторы:

1. Принятие в 988 году христианской религии;
2. Феодалная раздробленность Древней Руси;
3. Разноуровневые взаимоотношения с Золотой Ордой;
4. Опричнина;
5. Смутное время;
6. Церковный раскол;
7. Реформы Петра I;
8. Революция 1917 года и Советский период;
9. Постперестроечные события;
10. Ощущение себя евроазиатом.

Народ в основной своей массе не мог воспринять православную религию во всей сложности ее вероучения, и поэтому для большинства людей новая религия выступала в довольно упрощенной форме: в виде некоторого набора доступных понятий и образов, ставших привычными обрядов, повседневных молитв, регулярных посещений церкви. Сама Православная Церковь, хотя и воевала с язычеством, но, опираясь и полагаясь на родную традицию, немало восприняла от него, от его мирозерцания и обрядности. Это проявлялось, прежде всего, в понятиях о высшей силе, которая создала мир и управляла им, о постоянной борьбе добра и зла и о возможности средствами обрядов, молитв, магии воздействовать на них. Язычество частью отмирало, частью сохранялось, изменяясь со временем, частью же внедрялось в официальную религию. В итоге сложился религиозный феномен, названный двоеверием.

Смута начала XVII века ввергла страну в хаос, и последствия этого не замедлили сказаться. «Беспорядок обнаружился и в Церкви, которая не смогла исполнить роль «духовного врача», хранителя нравственного

здоровья народа. Естественно, что после Смуты реформа Церкви стала самой насущной проблемой». [115, С.263].

2.2 Государственные реформы в системе образования в эпоху Петра I и Екатерины Великой

Реформы Петра Великого потрясли все устои русского общества сверху донизу, фактически порождая новый менталитет этноса. Крутая ломка традиций и обычаев и смелое социальное новаторство петровских реформ усилили раздвоение русской личности. Если раньше деяния власть предержащих затрагивали, в основном, простых людей, то при Петре раздвоение личности на почве реформ затронуло и правящий класс, а также духовенство. Была упразднена Боярская Дума. Выборность в органы управления по принципу родovitости была ликвидирована. Поручен был ритуал ношения бород и русской одежды - отныне бороду нужно было брить и носить одежду европейскую.

При Петре I в Россию хлынул поток иностранных специалистов, но удивления это не вызывало, так как к иностранцам на Руси привыкли издавна. В послепетровскую эпоху русские люди вдруг с удивлением и горечью осознали, что все дела в России вершат иностранцы.

Начало данного этапа было связано с процессом обучения самого молодого Петра. «Шестнадцатилетний Петр усердно сидел над своими математическими тетрадками. Слогом, который не только не делал чести его диалектике и риторике, но жестоко грешил и против грамматики и орфографии, он выводил правила субстракции, решал задачи по артиллерии и астрономии. Через пять лет Петр щеголял в матросском костюме в единственной тогда русской гавани, Архангельске, и ломаным языком повторял голландские приветствия и ругательства». [86, С.247]

Необходимо подчеркнуть, что на данный период основной возможностью получить образование, было поехать, подобно Петру, за границу и получить основные знания там. Так и заставил Петр сделать многих из своих сверстников. Именно так два этих фактора развития образования - влияние зарубежной традиции и личности государя соединились в единое целое.

Но за границей русский человек для получения образования был чаще всего неподготовлен. «Приходилось «не то языкам учиться, не то наукам», как жаловался один из таких невольных туристов». [86, С.247]

Поэтому в первую же свою поездку (1698) Петр выписал в Москву, для преподавания математики и морских наук, учителя - англичанина Фарварсона, а в 1701 г. учреждена была «школа математических и навигацких наук». Таким образом, рядом с богословской профессиональной школой в Москве появилась другая школа - профессиональная морская.

Первая русская светская школа создавалась с довольно случайной программой. Создавая ее, молодой реформатор меньше всего заботился об удовлетворении потребности в общем образовании». [86, С.248]

Обе академии, «Морская» и «Славяно-греко-латинская», сделались скоро двумя исходными пунктами целой сети профессиональных и низших школ, учрежденных Петром в провинции.

Создание этой первой в России сети духовных и светских школ, собственно, и было тем огромным шагом вперед, который делает из петровского царствования эпоху в истории русского образования.

Без обеих столичных академий устройство провинциальных школ было бы невозможно, так как для них неоткуда было бы взять учителей. Таким образом, по отношению к провинциальной школе «Морская» и «Славяно-греко-латинская Академия» сыграли роль учительских семинарий. И, наоборот, для столичных заведений провинциальные школы стали служить подготовительной ступенью. Низшая светская школа давала

предварительные математические сведения, низшая духовная - сообщала познания словесные.

В один год с переселением в Петербург навигацкой школы Петр распорядился разослать по губерниям по два ученика этой школы, выучивших геометрию и географию, «для науки молодых ребяток из всяких чинов людей». В силу этого распоряжения уже в следующем, 1716 г. было открыто в разных городах России 12 школ; к ним в 1720-22 гг. присоединилось еще 30. Новая школа обучала арифметике и геометрии, поэтому и получила название «цифирной» школы. [86, С.249]

Но Петра интересовали в первую очередь профессиональные знания, поэтому почти сразу же у цифирной школы была отнята значительная часть ее питомцев - детей из духовного сословия. Вследствие этого вопрос о самом существовании светской школы оказался проблематичным. Петровская светская школа оказалась недолговечной.

Иноверческие школы. Царское правительство и православная Церковь не вмешивались в дела иноверческих общин. Однако петровский период в истории школ Немецкой слободы оставил след в развитии русского образования.

С конца 1690-х гг. правительство Петра I стало использовать школы Немецкой слободы для обучения сыновей русских дворян и приказных служителей. В 1698 г., после установления благоприятных отношений между русским правительством и императором Священной Римской империи Леопольдом I, несколько дворянских юношей начали обучение в католической школе, обустроенной лучше других. Русские ученики (среди них были сыновья бояр и князей П.А.Голицына, Г.Ф.Долгорукого, И.А. Мусина-Пушкина, Ф.А.Головина, Г.И.Головкина) находились на положении «интернов», т.е. жили при католической школе в специально отведенных помещениях. [55]

Стараясь угодить ученикам из знатных русских фамилий, а значит, и Петру I, учителя-католики вынуждены были усложнить обычную учебную программу церковноприходской школы.

Правительство Петра I, поощряя их преподавательскую деятельность, преследовало цели практические: русские ученики, проучившиеся в католической школе 3-6 лет, были взяты в армию или отправлены за границу для дальнейшей учебы. Приток новых юношей в нее прекратился, так как с 1701 г. в Москве начали действовать Математико- навигацкая и Пушечная школы, а с 1705 г. — гимназия Глюка, и надобность в «католическом училище» отпала. [55, С.78].

В XVIII в. именно духовная школа оказала светской ряд незаменимых услуг, так как воспитанники семинарии заполняют пустые кадры и скрашивают своим участием первые шаги деятельности светских учебных заведений.

Характерная черта русской школы рассматриваемого этапа - она не ставит своей задачей воспитание и общее образование, а имеет в виду, главным образом, выучку для профессиональных целей, как государственных, так и духовных. Это объясняется тем, что правительство нуждалось в людях, получивших профессиональную подготовку, и употребляло все усилия, чтобы загнать молодежь всех сословий в такие профессиональные школы, которые подготовили бы ее к тем же самым занятиям, какими отцы и деды обязаны были заниматься раньше.

Кроме того, само по себе общее (элементарное) образование мало ценилось как правительством, так и обществом. Вот почему правительство ограничилось на первых порах тем, что открыло ряд специальных школ, где, в частности, поспешно осваивали навыки разговорной речи на различных иностранных языках.

Высшая школа в России начинает функционировать лишь в следующей, второй четверти XVIII века. Создается еще ряд

специализированных и общеобразовательных учебных заведений - Императорский лицей, дворянские институты, кадетские корпуса, гимназии, коммерческие училища и другие.

Образовательная реформа рождалась в теоретических поисках. Но эти поиски, а тем более результаты этих поисков не могли не соотноситься с реальным положением дел в сфере народного образования в России. Поэтому следует показать социальные и социально-образовательные предпосылки и условия для образовательной политики Екатерины II.

Екатерине II и ее советникам пришлось иметь дело с вполне развитой системой учебных заведений по узкопрофессиональной подготовке. Существовало солидное количество ведомственных школ - при Адмиралтействе, Дворцовой Конюшенной канцелярии, при «заводах» горных и верфях морских. Особое место занимали «гимназии» при Петербургской Академии Наук, а позднее при открытом в 1755 году Московском университете.

Правительство Екатерины II, и в этом, несомненно, сказался государственный талант императрицы - верно сориентировалось в ситуации и приняло вызов общественных настроений. В 1764 г. - раньше, чем был создан "Наказ", было обнародовано "Генеральное учреждение..." о воспитании обоего пола юношества. Бецкой, за авторством которого вышло это "учреждение", "...не скрывал, что идеи, положенные в основание этого "учреждения", принадлежат самой императрице".

В "Генеральном учреждении" провозглашаются величественные задачи, которые была призваны решить государственная власть: "...преодолеть суеверие веков, дать народу своему новое воспитание и, так сказать, новое порождение..."

Подчеркнутые слова обычно интерпретируют как стремление к тому, чтобы "воспитать" "новую породу людей" (в этом смысле, так называемого, "нового порождения" (то есть рождения) народа).

Екатерина ставила перед собой этот ключевой вопрос и вот как на него ответила: "...С давнего уже времени имеет Россия академию и разные училища, и много употреблено иждивения на посылку российского юношества для обучения наукам и художествам: помало, буде не совсем ничего... плодов собрано...»

Разбирая прямые тому причины, не можем мы жаловаться на провидение и малую в российском народе к наукам и художествам способность, но можно неоспоримо доказать, что к достижению того непрямым током пути избраны были, а чего совсем недоставало, о том совсем и помышляемо не было.

Из посланных еще при... Петре Великом дворяне с хорошими возвратились успехами в том, чему они обучаться назначены были; но по возвращении, имея путь и право к большим чинам и заслугам, не могли они в том упражняться.

Другие, из подлости к наукам взятые, также весьма скоро успевали в оных, но скорее еще в прежнее невежество и самое небытие возвратились; от чего и людей такого состояния, которое в других местах третьим чином или средним называется, Россия до сего времени и произвести не могла".

Вывод самодержицы таков: "...новое порождение есть дело совокупленное с невероятными трудами..." и длительные требуются труды: "прямая от оных польза остается вся потомству"...

Педагогическая работа казалась Бецкому и его единомышленникам лучшей политикой, способной расширить социальную опору российского абсолютизма в лице искусственно образованных (и воспитанных) людей "третьего сословия", причем в союзники они брали образовательную волю государства – волю, олицетворенную в Екатерине.

Поиски более реальных и практически достижимых образовательных проектов были продолжены И.И. Бецким и нашли отражение в двух нормативных памятниках. А именно: в «Уставе воспитания двухсот

благородных девиц» (1768) и «Уставе шляхетского кадетского корпуса для воспитания и обучения благородного российского юношества».

Промахи ультраалокковской педагогики обнаружались довольно скоро. Так, учащиеся Сухопутного кадетского корпуса, на которых проверялась система Бецкого (имеется в виду устав 1766 года), следуя законам "естественной педагогики", хорошо писали стихи, играли на сцене и т.п., но плохо стреляли, не могли держать строя, хуже того - и не хотели приобщаться к элементарным нормам армейской жизни.

Устав женского Смольного института хвалил сам Дидро, но вышедшие из его стен девицы не ориентировались в элементарных бытовых ситуациях и, что особенно примечательно, в своем большинстве не понимали русской речи.

Дело в том, что в XVIII в. не государство являлось функцией частных людей, а отдельные индивиды были функциональны к государству. «Смольный» институт был государственным учреждением со строгими порядками, призванными приготовить из девочек «бедных» дворянских семей образцовых хозяек и домоправительниц, преданных идеям «просвещенного абсолютизма, И.И. Бецкой и Екатерина II, стоявшая за его спиной, думала, что в Смольном будут учиться не только дворянки. В 1765 г., через год после открытия этого закрытого учебного заведения, здесь появилось «мещанское отделение» для малолетних девиц из других сословий. Тем самым «Смольный» включился в систему учебных центров, для образования «новой» породы «третьего чина людей».

Устав шляхетского сухопутного корпуса был прописан с меньшей тщательностью, но имеет многие черты, свойственные Смольному институту¹. Мальчики в шляхетском корпусе, как и девицы в Смольном, делились на «возрасты» (или «классы»). Но если у девочек их было четыре – в 18 лет курс образования завершался, то кадеты учились на три года дольше,

т.е. до 21 года. Характерно, что «питомцы» шляхетского корпуса готовились не только к военной, но и гражданской службе.

Им читались по расширенным программам: «естественное право», «государственное право», т.е. то, что позднее стали называть «позитивным» правом, а также «всенародное право». Под последним следует понимать «право народов» (*ius gentium*), иначе - нечто близкое к позднему «международному праву». Была и такая дисциплина, как «нравоучение»... Остальные дисциплины учебного плана весьма разнообразны, намного разнообразнее, чем в Смольном. Всего – тридцать одна дисциплина, среди которых математика, логика, «история, священная и светская», «география и хронология», астрономия, рисование, «танцеванье»; «фортификация и артиллерия» и даже «делание статуй»... и т.д.

Контингент учащихся, естественно, был большим, чем в Смольном: каждые три года брали по сто двадцать человек «не старше как по шестому году». Из них 100 человек шло из «природных российских губерний» и двадцать из Прибалтики и Финляндии.

Принципиальное решение, иначе - модель государственной реформы народного образования, требовала совершенно другого государственного управленческого механизма для ее реализации. Проекты И.И. Бецкого здесь мало подходили. Это понимали Екатерина II и ее советники. После 1764 г. они занялись разработкой законодательной базы "образовательного" закона (или законов) и в то же время подготовкой общественного мнения, т.е. выработкой особого общественно-значимого восприятия мероприятий законодательного характера.

Первой цели служили разного рода "проекты" законов об образовании. Вторая достигалась некоторыми мерами по воспитанию общественного мнения выработкой нового типа правового понимания обществом проводимых реформ. Во втором случае речь должна идти о знаменитом,

первом в России, учебнике по обществоведению "О должностях человека и гражданина".

Следует начать с изложения проектов законодательных решений, которые были призваны создать правовую базу новой системы государственного обучения и воспитания подрастающих поколений.

В 1768 г. императрице Екатерине II был представлен на рассмотрение тщательно продуманный и обстоятельно мотивированный план создания "детских воспитательных академий" или "государственных гимназий".

Это был коллективно разработанный план, авторами которого, по обоснованному мнению С.В. Рождественского, стали несколько чиновников, а также профессор Московского университета Филипп Диль-тей и вице-президент Юстиц-коллегии лифляндских, эстляндских и финляндских дел, впоследствии депутат комиссии о сочинении нового Уложения Тимофей фон-Клингштет. План государственных гимназий облекал в конкретные нормы отвлеченные принципы "Генерального учреждения 12 марта 1764 года» и представлял весьма характерный для своего времени проект учебной реформы.

В соответствии с «Генеральным планом» государственные гимназии представляли оригинальный тип учебно-воспитательного заведения, совмещавшего задачи низшей, средней и высшей школы. Открываемые для всех подданных империи православного вероисповедания "без всякого различия звания и природы", но исключая крепостных, государственные гимназии должны были принимать учеников в возрасте 5-6 лет и выпускать зрелыми юношами в возрасте 17 лет.

По примеру училища при Академии художеств курс гимназий состоял из трех классов по четыре года в каждом. Гимназии предполагалось разделить по сословному принципу на четыре категории: 1) училища для ученых людей; 2) военные; 3) гражданские; 4) купеческие. Курс младших двух классов одинаков для училищ всех четырех категорий; курсы старшего,

третьего класса, специализируются "сходственно с родом жития, к которому сии дети себя определяют".

Для управления государственными гимназиями проектировалось особое учебное ведомство с "протектором» или главным попечителем - «знатнейшей особой», удостоенной «особливой доверенности верховной власти» и имеющей всегда вольный доступ к императорскому престолу. При протекторе состоит совет директоров, назначенных «из весьма ученых и в учебных делах искусных людей». Непосредственным начальником каждой гимназии является ректор, "основательно ученый и благонравный человек».

Хотя гимназии предназначались для юношества всех сословий, кроме крепостных, однако они не могли удовлетворить образовательных потребностей массы населения: в каждом губернском городе или "в котором либо из знатнейших провинциальных городов" предполагалось основать лишь по одному училищу из четырех категорий, «смотря потому, какого звания жителей в губернии больше числом".

Сравнительная малочисленность государственных гимназий побудила составителей генерального плана "несколько подумать о простых и самых бедных мещанских детях, в городах и местечках обитающих, как их из грубого извлечь незнания и подать способ столько научиться, сколько природе их прилично и надобно".

С этой целью предполагалось устроить во всех городах и местечках элементарные "публичные школы для простого народа", в которых обучались бы дети всех жителей независимо от сословной принадлежности, "не исключая слуг и работников", в возрасте от 6 до 14 лет. Попечение об этих школах возлагалось на местные магистраты и на духовенство, которое обязано было исполнять учительские функции.

Эти предложения об элементарном народном образовании были сформулированы в особом, дополнявшем генеральный план гимназий, проекте, именовавшемся "Всепопданнейшее представление плана, каким

образом во всех Российских городах и местечках учредить школы для простого народа без всякого государственного расхода и народного отягощения".

"Предисловие" оправдывало разделение гимназий на четыре категории и разъясняло порядок постепенного осуществления реформы. Предполагалось сразу после апробации плана императрицей учредить прежде всего два училища, в Санкт-Петербурге и Москве, и одно для гражданского, другое для "ученых людей чина". Считалось возможным открыть оба училища в полном объеме всех трех классов. Это было отступление от общего правила, составлявшего сердцевину всей новой педагогической системы: полный курс гимназии должны проходить только дети, принятые в них в юном возрасте. Прием в старшие классы учеников со стороны не допускался принципиально, так как он подрывал единство и непрерывность педагогической системы, составлявших силу последнего.

Вслед за "Генеральным учреждением о воспитании обоего пола юношества", своего рода манифестом нового этапа в политике народного просвещения, последовал ряд записок и проектов, в которых широко ставился и разрабатывался вопрос об общей учебной реформе. Созыв Большой Законодательной комиссии по разработке нового Уложения, которая должны была рассмотреть и вопрос о народном просвещении, вынудили императрицу отложить в сторону все эти проекты.

Деятельность комиссии по разработке нового Уложения оставила заметный след в истории разработки вопроса о новой учебной системе. Выделенная из состава большого собрания частная (особая) «Комиссия об училищах и призрения требующих» составила ряд подробных проектов низшего и среднего образования. Высшее образование в них осталось едва затронутым.

Вопросу об образовании была посвящена XIV глава большого "Наказа" Екатерины II, получившая название "О воспитании". В первых трех статьях

этой главы, заимствованных у французского энциклопедиста Монтескье, подчеркнуто значение правил воспитания, как "первых оснований, приуготовляющих нас быть гражданами".

Затем сформулирована весьма неопределенная мысль о том, что "каждая особенная семья должна быть управляема по примеру большой семьи, включающей в себя все частные", и признана невозможность "дать общее воспитание многочисленному народу и вскормить всех детей в нарочно для того учрежденных домах". Затем следует "несколько общих правил, могущих служить вместо совета всем родителям". Они затрагивают вопросы нравственного воспитания детей.

Завершается глава выдержками из "Генерального учреждения" 12 марта 1764 г. об общих правилах воспитания. Здесь был воспроизведен абзац, очерчивавший круг "добродетелей и качеств", воспитывать которые в юных поколениях должны были проектированные тогда воспитательные учреждения.

Сопоставляя главу "О воспитании" "Наказа" с "Генеральным учреждением" 12 марта 1764 г., можно заметить, что в "Наказе" основная идея проблемы воспитания переносится на домашнее воспитание, тогда как "Генеральное учреждение" возлагало надежды на государственные школы.

Теперь императрица как бы отказывается от увлечения своей прежней идеей и принимает мысль Монтескье, что "невозможно дать общего воспитания многочисленному народу и вскормить всех детей в нарочно для того учрежденных домах". Эта перемена точки зрения, видимо, объясняет, почему вопрос о системе воспитания в виде системы государственных школ так слабо затронут в Екатерининском "Наказе".

О школах здесь упоминается еще в двух местах, в главах XIV и XXII. Таким образом, "Наказ" Екатерины II лишь мельком коснулся вопроса о новой системе народного просвещения, по которому к тому времени уже

имелась целая серия проектов, и не дал директивных указаний для дальнейшей законодательной разработки этого вопроса.

Все попытки создать модель народного образования и добиться общественного консенсуса для реализации модельных условий потерпели неудачу, но общественное мнение оказалось подготовленным к тем решительным действиям государственной власти.

Для анализа проблем, заявленных в данной диссертации важно указать, что в итоге усилий государственных институтов и частных лиц были созданы определенные предпосылки перехода от выборочного, частичного образования к образованию массовому (всеобщему).

Университеты. *Петербургский государственный университет* был учрежден одновременно с Академией наук и Гимназией указом Петра Великого 28 января 1724 г. для подготовки в России научных кадров. В истории Петербургского университета XVIII в. особая роль принадлежит Гимназии. В первое столетие существования Университета, во время многочисленных преобразований, только благодаря Гимназии сохранился университетский курс в стенах Академии наук. В XVIII и даже в начале XIX в. еще не были четко разграничены программы средних и высших школ. Часто учебные заведения совмещали в себе черты и начального, и среднего, и высшего учебного заведения. Таковы были в ту пору в России гимназии, лицеи, университеты и училища. Особую значимость Гимназии в судьбе Университета в Петербурге подчеркивал Ломоносов. Он считал ее за *Universitatis nutrix sen penu atque promptuarium* (кормилицу университета, его кладовую и поставщицу). Уместно обратиться к суждению такого авторитетного знатока истории российского просвещения, как М.И. Сухомлинов. Он писал «В XVIII столетии не было резкой грани между названиями студент и гимназист; нередко одни и те же лица в один и тот же период времени слушали лекции в университете и учились некоторым предметам в гимназии или в народном училище. Гимназии считались то

низшими, то средними, то высшими учебными заведениями, в последнем случае однозначными с университетом». Считается, что реформу, объединившую учебные заведения Академии наук, осуществил в 1770 г. инспектор Г. Бакмейстер. Он ввел для лучших учеников старших классов чтение университетских курсов на латинском и немецком языках. Интересно, что опыт совместного гимназического и университетского обучения был осуществлен еще при Ломоносове. По его инициативе из самых способных учеников был создан «директорский» класс, где преподавался курс наук, близкий по содержанию и методу преподавания к университетскому. [10]

Но академические гимназия и университет в Санкт-Петербурге с задачей подготовки научных кадров в полном объеме не справились. Поэтому М.В.Ломоносов неоднократно ставил вопрос об открытии университета в Москве. Ознакомления с представленным И.И.Шуваловым проектом нового учебного заведения Елизавета Петровна подписала 12 (25 по новому стилю) января 1755 года (в День св. Татьяны по православному церковному календарю) указ об основании Московского университета. В соответствии с планом М.В.Ломоносова в Московском университете были образованы 3 факультета: философский, юридический и медицинский. Свое обучение все студенты начинали на философском факультете, где получали фундаментальную подготовку по естественным и гуманитарным наукам. Образование можно было продолжить, специализируясь на юридическом, медицинском или на том же философском факультете. В отличие от университетов Европы в Московском не было богословского факультета, что объясняется наличием в России специальной системы образования для подготовки служителей православной церкви. Профессора читали лекции не только на общепризнанном тогда языке науки - латыни, но и на русском языке. Московский университет играл выдающуюся роль в распространении и популяризации научных знаний. На лекциях профессоров университета и

диспутах студентов могла присутствовать публика. Была открыта Московская Гимназия при университете. [10]

В апреле 1756 года при Московском университете на Моховой улице были открыты типография и книжная лавка. Тем самым было положено начало отечественному книгоизданию. В первые же годы существования университетской типографии особое, и весьма значительное, место в ее деятельности занимало издание учебной литературы для гимназий и вообще для среднего образования, преимущественно учебников и словарей иностранных языков. [10]

Так, первой учебной книгой, печатавшейся в типографии, была книга чешского педагога Я.А. Коменского («Мир чувственных вещей в картинках»), о чем сообщалось в «Московских ведомостях»: «...при Московском университете имеет печататься на российском и латинском языках весьма полезная для молодых людей книга, называемая Орбис пиктус». Вскоре была издана «Азбука латинская» (1757), «Азбука французская» (1758), «Новая итальянская грамматика» (1759), «Азбука немецкая» (1760). [100]

Уступки привилегированному сословию имели последствием то, что общеобразовательная школа скоро привлекла в свои стены детей самых родовитых дворянских фамилий. Но из этого грандиозного проекта осуществилась, однако, самая ничтожная часть. Казанская гимназия, или, точнее, две гимназии - для дворян и разночинцев, действительно, была основана уже в 1758 г. и осталась единственной. Характер преподавания в ней был тот же, как и в Московской. В дворянской гимназии главное внимание обращено было на науки, пристойные шляхетству, и особенно, *на* иностранные языки.

При Екатерине II создается сеть провинциальных учебных заведений, которая была намечена еще распоряжениями 1720-х гг. и которая

разрушилась, как только выяснился сословный и профессиональный характер петровской школы.

В первое время царствования Екатерина, увлеченная педагогическими идеями просветительской литературы, задалась более широкой мыслью - в корне изменить самое назначение общественной школы. На смену библейского педагогического идеала является со стороны Екатерины II, новый, но уже не евангельский, а гуманитарный. [54, С. 93]

Вслед за педагогами и философами Запада, Екатерина мечтает пересоздать человечество посредством воспитания, - создать «новую породу людей». Воспитание должно вестись в закрытой школе - таково необходимое условие для создания новой породы людей. При Смольном монастыре было открыто женское учебное заведение. Центральное место занимали иностранные языки в системе женского образования, причем здесь значительное место отводилось устной практике, необходимой для светского общения. [22, С.89]

Воспитательные цели с этих пор перестают быть задачей Екатерины, вопросы обучения снова выступают для нее на первый план.

Для введения в действие этой системы, было необходимо:

- создать подходящие учебники;
- подготовить учителей, знакомых с новым методом преподавания.

В 1786 г. было уже готово и отпечатано 27 руководств и пособий, большая часть которых переведена или переделана из австрийских учебников, в чем проявляется фактор иностранного влияния. Содержание этих учебников соответствовало их назначению - быть выученными наизусть. Школа должна была служить усвоению знаний, а не развитию мысли - и в этом её связь со школой старого времени. Педагогические приемы уступали место старому зубрению в одиночку. Учитель ограничивался обязанностью выпрашивания, а чаще всего и эту обязанность перелагал на более способных учеников. Становилось трудно даже просто

удерживать народное образование на достигнутом уровне, не говоря уже о достижении дальнейших успехов.

Поэтому можно сделать вывод о том, что в рассмотренном периоде главная направляющая - светская парадигма и основные факторы ее становления и развития.

В XVIII — первой четверти XIX века в России учреждается около десяти кадетских корпусов. Первый из них был создан по Высочайшему указу от 29 июля 1731 года, но официально открылся в Петербурге 17 февраля 1732 года. Это было военно-учебное заведение закрытого типа, «состоящее из 200 человек шляхетских детей от 13 до 18 лет как российских, так и эстляндских и лифляндских провинций», которых по указу императрицы Анны Иоанновны следовало обучать «арифметике, геометрии, фортификации, артиллерии, шпажному действию, на лошадях ездить и прочим к воинскому искусству потребным наукам». В 1743 году корпус получил название Сухопутного шляхетного кадетского корпуса, а с 1800 года стал называться 1-м Кадетским корпусом. [148]

В 1752 году в Петербурге учреждается Морской кадетский корпус, однако его старшинство относят к январю 1701 года, времени, когда Петр I создал Школу математических и навигацких наук. Десять лет спустя, 25 октября 1762 года, по инициативе генерал-фельдцейхмейстера русской армии П.И.Шувалова в С.-Петербурге был образован Артиллерийский и инженерный шляхетный кадетский корпус, преобразованный из Соединенной артиллерийской и инженерной школы, ведущей свою историю с 1712 года от первой русской Военно-инженерной школы. Усилиями П.И.Шувалова, А.П.Ганнибала, опытных педагогов и воспитателей М.И. Мордвинова и П.И. Мелиссино это учебное заведение к концу XVIII века стало центром по подготовке офицеров-артиллеристов и военных инженеров русской армии. [148]

В 1775 году по инициативе директора Артиллерийского и инженерного шляхетного кадетского корпуса М.И. Мордвинова для греческого юношества при этом корпусе учреждается Гимназия чужестранных единоверцев, ставшая в 1792 году Корпусом чужестранных единоверцев. 10 марта 1800 года Артиллерийский и инженерный шляхетный кадетский корпус был преобразован во 2-й Кадетский корпус, по своей структуре близкий к 1-му Кадетскому корпусу. Обучение в этих двух учебных заведениях стало осуществляться по единой программе. Высочайшим рескриптом от 14 марта 1807 года при 2-м Кадетском корпусе создается Волонтерный корпус, предназначенный для ускоренной, в течение двух лет, подготовки офицеров из числа малоимущих дворян. Через год это учебное заведение получило название Дворянского полка, а спустя 48 лет, в 1855 году, было преобразовано в Константиновский кадетский корпус.

Коммерческие училища. Необходимость создания специализированных учебных заведений для получения коммерческого образования стали отчетливо осознавать в России к середине XVIII века. Так, в 1769 году купечество Петербурга в обращении к Екатерине II указало в качестве препятствия для развития торговли отсутствие в их среде знаний по бухгалтерии, коммерческим вычислениям, коммерческой корреспонденции, коммерческой географии, торговому и вексельному праву и иностранным языкам. [91]

У истоков коммерческого образования в нашей стране стояли известный промышленник Прокофий Демидов, выделивший в 1770 году 205 тысяч рублей на содержание и обучение ста мальчиков из купеческих семей, и выдающийся просветитель Иван Бецкой, который составил «План воспитательного училища из купеческих детей для коммерции». На основе этого документа 6 декабря 1772 года в Москве указом Екатерины II было учреждено первое не только в России, но и в Европе коммерческое училище

— Демидовское, которое вначале функционировало при московском Воспитательном доме.

Контингент учащихся (от 6 лет до 21 года) в этом училище делился на пять возрастов, где первые два (до 12 лет) получали общее образование, а с третьего — специальное. Курс обучения был восьмилетним, из которых шесть лет посвящались общеобразовательному курсу и два года — специальному. С 1872 года учреждены коммерческие отделения при многих реальных училищах. Курс продолжался два года. Кроме общеобразовательных предметов его составляли два иностранных языка — французский и немецкий, коммерческие вычисления, коммерческое письмоводство и книговодство, коммерческая география. На коммерческое отделение ученики реальных училищ переходили по окончании четырех классов. [91]

Глава 3 Государственно-национальное образование России как институт формирования национальной идеи в педагогике Нового времени

3.1 Реформы образования и государственная власть в 80-90 гг. XVIII в и начале XIX-века

В отличие от правительства Петра, Екатерина и ее советники тщательно продумали необходимые реформаторские меры вплоть до малых и мельчайших деталей. Существует такое определение - "исторически ограниченная реформа".

"Народная школа" Екатерины II - это явление, которое следует оценивать с позиций как педагогико-теоретической так и исторической. "Народная школа" - это средство в большой политике России, претендовавшее на прочное место во главе государственных структур тогдашней Европы.

Также следует подчеркнуть, что реформа училищная, хотя и проходила в условиях, когда мощь дворянского сословия нарастала, приблизившись к апогею, тем не менее продолжала те замыслы, с которыми молодая Екатерина взошла на императорский трон.

Знакомясь с государственными актами, конституировавшими школьное строительство в российских губерниях и уездных городах, любой непредвзятый и не ангажированный какой-либо политической партией или идеологическими предрассудком человек вынужден будет признать не искусственное, не конъюнктурное, а важное перспективное, стратегическое действие (или, если хотите сумму действий) российского правительства. Важен сам невиданный дотоле в России принцип открытого правового диалога с обществом, попытка из «рабов» и «слуг» сакрально легитимированного монарха сделать сознательных граждан.

В 1786 г. был произведен первый выпуск учителей для народных училищ в Санкт-Петербурге из Головного педагогического училища. Было подготовлено к этому времени и значительное количество учебно-методической литературы. В тот же год были одновременно открыты главные народные училища в двадцати пяти губерниях. В течение ближайших трех лет и другие шестнадцать губерний обзавелись училищами. Среди прогрессивных впереди других оказалась и Нижегородская губерния: ее губернский (наместнический) центр и некоторые уездные открыли школы в 1786-1787 гг.

Количество школ с 1782 по 1796 г. увеличилось в 39,5 раз. Корпус учителей вырос в 28,6 раз. Численность учащихся поднялась в 33,4 раза. Эти впечатляющие цифры не могут быть показателями провала реформ, как бы не старались критики разных идейных и политических пристрастий. Скорее, речь должна идти о триумфе реформы Екатерины II, хотя она осуществлялась, несомненно, насильственными (административными) методами.

В 80 годах Екатерина II, не всегда получая поддержку от окружавших, приступила к решительным действиям. Причины этого находят в личных (точнее - семейно-личных) обстоятельствах, а также в политической конъюнктуре как внутрисоссийской, так и международной.

Несколько слов о семейных предпосылках: подросли внуки-Александру Павловичу в 1780 г. исполнилось три года. Константину - два. Екатерина приняла активное участие в подготовке для великих князей учебных текстов. Среди них некий "светский" катехизис (катихизис) "Гражданское начальное учение", где вполне рационалистически изложены основы воспитания мальчиков. В этом тексте, как заметил К. Валишевский, императрица "...за сто лет вперед положила начало внерелигиозному воспитанию конца XIX века".

Политический мотив представляется более существенным. Частное образование в России к тому времени оказалось либо в руках случайных гувернеров – (особенно в "глухих" губерниях), либо стало захватываться масонами-розенкрейцерами (особенно в Москве). Влияние Новикова и Шварца росло, приобретая опасные для существующего режима размеры.

В процессе подготовки к реформе был осуществлен ряд важных мероприятий по подготовке специалистов-учителей разного (но преимущественно - широкого) профиля, по печатанию учебной литературы и др. Необходимо подчеркнуть, что политический и образовательный акценты ставились императрицей вполне четко и без всякой маскировки.

Важнейшим исходным ("конституирующим") законодательным актом школьной реформы был обнародованный 5 июля 1786 года "Устав" народным училищам в Российской империи". Он имел развернутую на главы и параграфы конструкцию.

Идеологию этого акта правительство Екатерины II изложило в его преамбуле. Вот некоторые основные положения этого вступления в закон ("устав"): "Воспитание юношества было у всех просвещенных народов толико уважаемо, что почитали оное единым средством утвердить благо общества гражданского..."

Здесь два ключевых словосочетания: "просвещенные народы" и "гражданское общество". Они взаимосвязаны: гражданское общество - результат просвещения народа. Ни того или иного сословия, а всего народа.

При этом нельзя не учесть другого: речь идет о просвещении, а не функциональном, профессиональном или сословно - дифференцированном образовании.

Говоря современным языком, Екатерина обещала народу "образование", или точнее: общее элементарное, может быть - начальное, образование.

Причем имело это начальное образование одну установку: подготовка "гражданина" или, по-другому, массы граждан, которые должны составить население грядущего российского общества в духе преданности государству и, естественно, монархии – в данном случае - просвещений.

Екатерина II употреблявшегося со времени Петра I вместо девиза "профессиональный работник" поставила на знамени просвещения другой лозунг - "человек - гражданин". Общее образование и воспитание объявляются целью вновь учрежденных учебных заведений. Понятие "гражданин" было широко употребительным в России XVIII века, будучи занесено в русское общество с другими терминами французского просвещения.

В этих формулировках уже просматриваются те положения, которые стали трехчленным лозунгом Российской империи XIX века, т.е. православие, самодержавие, народность. Следовательно, государственная система народного образования, по мысли Екатерины II, должна служить делу идейной и эмоциональной подготовки к осознанному и ревностному служению государственным интересам, олицетворенным в самодержавной монархии и освященной христианской православной иерархией.

Нельзя не подчеркнуть: Екатерина II и ее советники хорошо понимали, что надо делать во имя сохранения и укрепления Российского государства. Хорошо обсудили они и то, как достигнуть требуемого, желанного, иначе - основной цели, они тщательно продумали механизм реализации своих концептуальных положений. Екатерина II и ее двор владели в полной мере тем, что ученые нового столетия назовут концептуальной властью.

«Законный» акт 1786 года, в отличие от «проекта» 1782 г., концентрирует внимание исполнителей на организационной стороне дела, в то время как Ф.И. Янкович главное внимание уделял методической стороне проблемы. В первой главе «Указа» 1786 года, озаглавленной "О главных народных училищах", можно прочесть о том, какие учебные заведения

должны быть организованы в губернских городах: "В каждом губернском городе быть одному Главному народному училищу, состоящему из четырех разрядов или классов...", причем, как в уже приводившихся ранее случаях, четыре класса не означало четыре года...

Предполагалось во главе Главного народного училища поставить особу весьма компетентную и ввести ее в состав высших чинов губернии и по окладу, и по положению (заседал в Приказе общественного призрения в качестве «непременного», т.е. постоянного, члена).

Народные училища являлись главной составляющей образовательной реформы, хотя помимо организации системы народных училищ реформа развивалась в направлении унификации образования и в других учебных заведениях. Изменения в других учебных заведениях (медицинских заведениях. Горном училище, кадетских корпусах), касались в основном унификации способов обучения, программ, выделения дополнительных денежных средств за счет тех или иных источников, расширения контингента учащихся и открытия новых учебных заведений. Екатерина II обязывает в училищах Рижской и Ревельской губерний преподавать русский язык.

Были сделаны попытки в области просвещения нерусских народов. В середине 80-х гг. Екатерина II распорядилась создать словари малых российских этнических групп. Эти планы не были реализованы до конца.

В целом, названные элементы образовательной политики также были направлены на укрепление единого самодержавного, централизованного государства на многонациональной основе, с учетом разнообразия религиозных и конфессиональных условий в разных регионах.

Образовательная реформа в целом достигла своих целей, хотя в отдельных губерниях (Тульской, Архангельской, Иркутской, Тамбовской) реализовалась в гораздо меньших масштабах, чем предписывалось. Причинами этого явились местные причины, такие как недоверие населения или даже агрессивно-отрицательное отношение населения к попытке

правительства в централизованном, принудительном порядке дать образование их детям. Причиной относительных неудач реформы являлся недостаток денежных средств (Приказов общественного призрения) в губерниях.

Наблюдения над историко-педагогическим материалом, обеспечившим организацию и проведение в жизнь училищной реформы Екатерины II показывают, что российское правительство того времени четко понимало, что в передовых странах Европы и за океаном, в поднявших революционное знамя тринадцати «штатах» Северной Америки формируется, так называемое, гражданское общество, в рамках которого информационное поле социума резко изменилось.

Училищная реформа Екатерины II явилась типичным мероприятием просвещения европейского монарха. Ее достоинства были ограничены сословно-крепостнической реальностью, господствовавшей тогда в российском социуме. Имеется в виду крепостное состояние миллионов крестьян, на которых реформы (и проекты реформ) 70-80 гг. XVIII не распространялись.

Но даже стремление правительства повысить информационный статус “простых” людей из свободного населения городов, «государственных» крестьян и казаков встретила активную дворянскую оппозицию. Дворянство в ответ на появление народных училищ (гимназий) стали организовывать собственные сословные учебные заведения, где создавались лучшие условия для учащихся, куда приглашались лучшие учителя.

Екатерине не удалось открыть новых университетов в русских областях, как это планировали ее советники. А поэтому не был введен университетский ценз для чиновников высших рангов. Тем не менее, нельзя отрицать, что именно реформы «просвещенной» российской самодержицы, осуществленные в 80 гг. XVIII в., открывают историю народного образования в России.

Их значение в первую очередь состояло в резком расширении информационного поля в России, а вместе с тем содействовать общему подъему отечественной культуры, которая в XIX в. вышла на передовые позиции в планетарном культурном движении. С достижениями «бабушки» на образовательном поприще считался Александр I, но отнюдь не всегда не всегда успешно их продолжал и развивал. Реакционный режим Николая I попытался реформами министра Уварова сузить расширенное Екатериной II образовательное пространство. Реформы Александра II использовали идеи великой самодержицы XVIII столетия.

Реформы Екатерины II интересны и для нашего времени. Первый урок - это утверждение решающей роли государства в организации и регулировании образования подрастающих поколений. Государство должно оплачивать учебные услуги и поддерживать престижный статус обучающих учреждений всех уровней.

Второй урок – государственные органы законодательным должны участвовать в определении содержательных (сущностных) компонентов информационных целей для молодежи. Государство нуждается в том, чтобы на ученической скамье молодые люди воспитывались в духе любви к Отечеству, патриотизма.

Статистика проверявших состояние народных училищ на начало XIX столетия позволяет говорить о неравномерности темпов и масштабов реформ в разных районах России. Конечно, на первом месте шли столичные губернии. Так, все 13 "штатных" городов Петербургской губернии имели училища, в которых учился 3501 ребенок. В Подмоскovie было десять городских училищ с 1981 обучавшимися.

Нельзя не сказать о неудачах реформы, точнее - какой-то ее части, каких-то элементов и т. п. Наиболее уязвимым элементом реформы оказались народные училища, но не вся их система.

Низший, двухклассный цикл был принят "обществом", т.е. преимущественно мещанскими слоями городов губернских, уездных, "заштатных", а также смыкавшимися с мещанством обедневшими группами (или, так сказать, "исконно", из поколения в поколение остававшимися небогатыми) купечества ("третья" гильдия), дворян, чиновничества и др. Комиссия, направленная из "центральных органов власти" на место в 1801-1802 гг. констатировала, в частности, социальную пестроту учащихся.

В "учебу" пошли, кроме упомянутых, самых многочисленных "основных" слоев городского населения, дети "ямщиц", дети "однодворцев", "мастеровых", "господских слуг", из "казаков" и "татар" и др..

Фактом признания народных училищ было и то, что общественные взносы (пожертвования) стали возрастать по сравнению с первыми годами существования этих бесплатных и всеобщих учебных заведений. В кассе Народных училищ на 1801 г. находилось в Москве 16560 рублей, в Твери - 77398, Пензе - 10073, Смоленске - 8254, а в Петербурге - целых 35843 рубля. Мало денег на образование имели приказы общественного призрения Н.Новгорода (1510 руб.), Тамбова (1453), Владимира (1986) и др.

Однако родители продолжали выступать против "второго" уровня образования. Они, писалось в одном из рапортов членов комиссии 1801-1802 гг, "почитают, что детям их нужны только предметы двух низших классов, да и то по причине чтения и чистописания.

Поэтому следует согласиться, что за пятьдесят лет своего функционирования народные училища решали, в основном - решили, проблему полноценного первичного образования подрастающих поколений. Некоторые сдвиги имели быть и для второй ступени, средней – по современной терминологии.

Известно, что реформы Екатерины II не были доведены до конца. Речь идет о том, чтобы надстроить среднюю ступень образования – высшим уровнем, университетским.

Но реформы периода просвещенного абсолютизма принесли и позитивные результаты, пробудив самосознание в обществе. Крепостники чувствовали себя лишь отчасти победителями – так на базе новых веяний – теории естественного права; права на информацию, на гражданские права – родилось весьма мощное моральное антикрепостническое движение, которое, отчасти вынужденно, приобрело в XIX в. радикальные, революционные формы (декабристы, петрашевцы, славянофилы левого крыла и др.).

Следующий этап, - это период, связанный с развитием образования в XIX веке. Четыре раза, в начале четырех царствований XIX в., высшая и средняя школа подвергались коренной перестройке.

Либеральная учебная система Александра I (1804) заменена была, после 14 декабря и июльской революции, реакционной системой Николая I (1828 г. для средней, 1835 г. для высшей школы), и та же смена систем еще раз повторилась при переходе от либеральных уставов 1863-64 гг. к реакционным уставам 1871-го (для гимназий) и 1884-го (для университетов) годов. Пятая смена готовится, благодаря общественному оживлению, уже в конце 90-х гг. XIX в., но осуществляется она в революционные годы 1905-1917.

К началу XIX века государство в системе народного образования не успело даже создать особых центральных органов для выполнения этой своей функции. Либеральное законодательство Александра I пополнило все эти существенные пробелы в организации и системе русских образовательных учреждений.

«Первым параграфом «Предварительных правил народного просвещения» (24 января 1803 г.), составленных под влиянием французских образцов времени революции, - в частности, проекта Кондорсе, - определено было, что «народное просвещение в Российской империи составляет

особенную государственную часть, вверенную министру сего отделения и под его ведением распоряжаемую Главным училищ Правлением».[86, С. 283]

Начало царствования Александра I с характерным для него усилением внимания к закону и законности как средствам современного управления страной повлекло обращение власти к проблемам подготовки государственных служащих. Проведенная в начале XIX столетия реформа коснулась, прежде всего, развития университетской системы образования. К Московскому университету прибавились вновь воссозданный в 1802 г. Дерптский (затем Юрьевский, а ныне Тартуский), в 1803 г. - Виленский, в 1804 г. - Казанский и Харьковский. Вместе с тем, проведенная реформа образования и создание системы университетов отнюдь не вызвали интереса к получению профессионального образования среди чиновников.

А между тем активная реорганизация государственного аппарата требовала профессионально подготовленных государственных служащих. 6 августа 1809 г. последовал указ Александра I «О правилах производства в чины по гражданской службе и об испытаниях в науках для производства в коллежские асессоры и статские советники». Он стал попыткой сломать сложившуюся практику получения гражданских чинов исключительно за счет выслуги в должности без учета наличия необходимой, даже самой минимальной общей и профессиональной подготовки государственных служащих. Сперанский, подготовивший проект указа, вложил в документ, а «монаршая воля» подтвердила намерение власти приступить к решению одной из важнейших проблем страны и государственной политики - повышению уровня компетентности государственных служащих через наличие необходимого общего и профессионального образования. [121]

В качестве приложения к указу были изданы правила о профессиональных экзаменах для чиновников - «Порядок, коим полагается производить испытания в университетах желающим поступить в дальнейшее производство по гражданской службе». Прежде всего, оговаривались

«предметы испытаний», включавшие четыре группы необходимых для государственной службы познаний: в пункте 1 значилось: «Науки словесные. Грамматическое познание российского языка и правильное в оном сочинение. Познание, по крайней мере, одного языка иностранного в удобность перелагать с оного на российский». [129] Окончившим обучение «выдаются свидетельства, что они следовали сему курсу и, хотя свидетельства сии не заменяют испытания в университете положенного, но при этом приемлются в надлежащее внимание». [107, С.288]

Указы буквально привели в ярость чиновный мир. Посыпались обвинения – «Сперанский науками вдруг дворян задавил», «дерзкий попович» хочет «заменить дворянство поповичами, сыновьями дьячков и пономарей, изучившими латынь в семинариях». [122] И, как всегда, вскоре научились обходить положения указа об «экзамене на чин» - оказывалось давление на экзаменаторов, их подкуп и просто шла торговля университетскими свидетельствами.

Эта тенденция позволила говорить И.И.Шувалову, одному из ярких представителей рассматриваемой эпохи, о привлечении всего русского дворянства к прохождению общеобразовательной школы. Для этого он планировал (1760) покрыть всю Россию сетью учебных заведений. «В маленьких городах, это должны были быть элементарные школы - для обучения грамоте и арифметике; из них учащиеся направлялись в «знатные города», где проектировалось устроить гимназии; а из гимназий выпускники должны были переходить в высшие учебные заведения обеих столиц». [86, С.261] 8 февраля 1819 г. по указу Александра I на базе Педагогического института был воссоздан Санкт-Петербургский университет, а точнее институту, объем и характер преподавания в котором не отличался от университетского, был придан надлежащий статус и возвращено имя Университета. Еще до 1819 г. в рамках Педагогического института, в основном из его же воспитанников, сформировалась группа преподавателей,

которые были подлинным украшением русской науки и высшей школы, причем многих из них объединяли ярко выраженные просветительские взгляды.

В таком составе факультетов Университет просуществовал до 1918 г. Впервые в российских университетах было проведено разделение факультетов на отделения, осуществлявшие более узкую специализацию студентов. Эта мера сыграла весьма заметную роль в истории отечественной высшей школы. [10]

Царскосельский Лицей. И, как следствие, возникает мысль о создании «кузницы императорских кадров». [101] 12 августа 1810 г. Александр I утвердил «Постановление о Лицее» и его устав. В 1811 г., словно в честь первой годовщины начала реализации «Плана государственных преобразований» реформатора Сперанского, были обнародованы подписанные ранее императором узаконения о создании закрытого учебно-воспитательного заведения для детей потомственных дворян. 22 сентября 1811 г. была подписана «Грамота Царскосельскому Лицею». [106, С.41]

Устав 1810 г. подчеркивал, что «учреждение Лицея имеет целью образование юношества, особенно предназначенного к важным частям службы государственной». Он также определял: «Сообразно сей цели, Лицей составляется из отличнейших воспитанников, равно и наставников и других чиновников, знаниями и нравственностью своей общее доверие заслуживающих». «В правах и преимуществах» лицей был приравнен к российским университетам. Лицей должен был готовить чиновников для государственной службы. Позднее, по уставу 1848 г., оговаривалась подготовка чиновников для гражданской службы и, преимущественно, Министерства внутренних дел (до 1851 г.). С 1856 г., по ходатайству А.М. Горчакова, в лицее стали готовить и чиновников для Министерства иностранных дел, которое ранее было исключено из списка учреждений, куда распределялись лицеисты.

Лицей как учебное заведение соединил в качестве своеобразного «непрерывного образования» основное содержание гимназического и университетского курсов. При этом обучение в Лицее разделялось на два курса – «начальный» и «окончательный», по три года каждый. «Начальный курс» включал гимназические предметы (кроме политэкономии, статистики, коммерческих наук и технологии), а также особый курс «изящных наук и гимнастических упражнений».

Кадетские корпуса. Военная реформа Петра I, направленная на создание в России регулярной армии, коренным образом изменила систему подготовки офицерских кадров. Царь-реформатор ввел обязательную запись дворянских детей в полки, где они должны были проходить военную службу, начиная с нижних чинов до получения офицерского звания. Из-за границы были приглашены военные специалисты, а многие русские юноши отправились для обучения в Европу. Но наряду с этим Петр принял меры для подготовки профессионалов, знакомых с различными отраслями военного дела, и в самой России. В начале XVIII века в стране появились первые военные учебные заведения, предназначенные для подготовки будущих офицеров по наиболее сложным военным профессиям. Специализированные навигационные, артиллерийские и инженерные школы готовили дворянскую молодежь к службе во флоте, в артиллерии, на инженерном поприще. Кадетские корпуса в России сыграли значительную роль в подготовке офицерских кадров русской армии. Кадеты всегда отличались глубокими профессиональными знаниями, широкой образованностью, активно участвовали они в общественной и культурной жизни общества. [148]

В 1802 году для детей из знатных семей России в С.-Петербурге создается Пажеский корпус, готовящий офицеров в свиту Его Императорского Величества и в гвардию. Два года спустя на базе Горного училища здесь же открывается Горный кадетский корпус, подчиненный Горному департаменту. В 1833 году это учебное заведение

преобразовывается в Горный институт. В 1799 году в Гродно создается первый провинциальный кадетский корпус, ведущий свое начало от Шкловского благородного училища, учрежденного генералом С.Г. Зоричем. В 1807 году он переезжает в Смоленск, в 1812 году в Тверь, затем в Ярославль и Кострому, наконец, в 1824 году — в Москву, где становится 1-м Московским кадетским корпусом.

В 1830-1840-е годы наступает новый этап в истории кадетских корпусов: в Петербурге, Москве и десяти губернских городах, наряду с уже существующими, открываются новые военно-учебные заведения подобного типа, из которых образуются три округа военного образования: Петербургский, Московский и Западный.

Гимназия. В дворянской гимназии главное внимание обращено было на науки, «пристойные шляхетству», и особенно, на иностранные языки. Все эти уступки привилегированному сословию имели последствием то, что общеобразовательная школа скоро привлекла в свои стены детей самых родовитых дворянских фамилий.

Теперь правительство ставило задачу, которую наметили еще советники Екатерины II, проектируя университеты в Пензе, Чернигове и Пскове. Но теперь эти учреждения должны были занять определенное место в целой системе. Каждый из губернских городов - округа, должен был иметь свое губернское училище или гимназию, находившуюся под наблюдением университета.

После реформы 1804 г., чтобы только поступить в гимназию, надо было предварительно учиться три года. Гимназия становилась путем в университет, а университет обещал в перспективе обер-офицерский чин.

В результате гимназия, и особенно ее высшие классы - существовала для слишком немногих, чтобы продолжать быть целью самой по себе. Но если гимназия не может служить своим собственным задачам, то нужно

было, чтобы она, по крайней мере, служила задачам университета. В 1811 г. эта точка зрения легла в основу реформы гимназий. [86, С. 286]

Целью гимназии становилось подготовка учащихся к слушанию академических или университетских курсов. Пансионы для дворян отвечали требованиям зажиточных классов, обучая новым языкам и хорошим манерам. Вызов иностранных профессоров для чтения лекций оказался мерой нецелесообразной, после первого массового призыва при введении устава 1804 г. эта мера более и не повторялась. Невозможным оказалось также и подготовить компетентных заместителей этим профессорам в юных русских университетах. Оставалось одно: посылать русских за границу. Уже в 1808 г. этот способ был испробован с 12 воспитанниками педагогического института; из них вышли такие выдающиеся профессора, как Галич, Плисов, Куницын. [86, С.287]

Самое устройство университетов, должно было служить, прежде всего, лишь средством для подготовки гимназических учителей.

Реформа 1828 года проходила при начале правления Николая I. «Однако она проходила не под влиянием педагогических, а под влиянием, главным образом, политических соображений». [86, С.294] Реформа школы представлялась императору Николаю первым и самым действительным средством для отрезвления общества «от дерзновенных мечтаний». Рескриптом 14 мая 1826 г. он назначил особый «комитет устройства учебных заведений», целью которого было «без всякого отлагательства» ввести единообразие в учебную систему, «дабы уже, за совершением сего, воспретить всякие произвольные преподавания учений, по произвольным книгам и тетрадям». [86, С.293]

На преобразование гимназии было обращено особенное внимание. Здесь именно сосредоточивалась та «роскошь полужнаний», которую предполагалось заменить серьезным прохождением немногих предметов. Кроме того, гимназия нужна для подготовки дворянских детей к

практической жизни, а не к университету, как в Александровские времена.
[Там же]

По уставу 1804 г., гимназии подчинялись университетам. С новым устройством округов (1835) это подчинение прекратилось, так же как и подчинение низших школ гимназическому директору. Низшая и средняя школа непосредственно подчинялась теперь учебной администрации округа. Той же администрации решено было подчинить и высшую школу.

Новый дух преподавания определялся в знаменитой триединой формуле: «православие, самодержавие, народность». Так сложилась политическая формула государственной политики в области образования, которой суждено было до конца старого порядка сделаться его знаменем. По распоряжению министра Уварова русские профессора стали преподавать в университетах русскую науку.

Годом перелома в образовании был 1855-й - начало нового царствования. С воцарением Александра II политика Министерства народного просвещения переменилась. Посылка профессоров за границу, приостановленная в 1848 г., возобновилась с 1856 г. Чтение публичных лекций было облегчено (1862).

Проект нового устава был разослан университетам, частным лицам и иностранным ученым, несколько раз переделывался, согласно их замечаниям, и только в пятой редакции был утвержден Александром II 18 июня 1863 года.

В своих замечаниях на проект Роберт фон Моль характеризовал университетский устав 1863 г. как соединение немецкой системы с французской. Согласно с порядком немецких университетов в нем была организована университетская автономия. Напротив, согласно с французскими порядками учащиеся были подчинены обязательному плану преподавания. [86, С. 296]

Реформа средней школы в 1864 г. главным образом решала вопрос, следует ли дать среднему образованию классический или реальный характер. На стороне классического образования стояли те, кто смотрел на гимназию, как на путь к университету. Напротив, за реальную программу были те, кто видел в ней окончательную школу, какую она тогда и была для большинства.

Но сейчас, вопрос о реальном или классическом образовании стал решаться в теории совершенно независимо от вопроса о назначении средней школы. Точнее говоря, в теории обе стороны были убеждены, что назначение средней школы - давать общее образование. В университете должно даваться специальное образование, следовательно, в гимназии должно было приобретаться общее, соответствующее современному состоянию знаний о природе и человеке.

В пользу классицизма выдвигалась формальная цель общего образования, достигаемая, по мнению его защитников, лучше всего с помощью древних языков и математики. В пользу реальной школы приводилась необходимость приблизить образование к жизни, дать ученику не один только метод, гимнастику ума, но и положительные знания и идеалы. На стороне классицизма стояли все иностранные педагоги, приславшие свои замечания, на стороне реализма - значительное большинство педагогических советов, учителей, представителей печати, ученый комитет занял середину, однако, с большим наклоном к классицизму. [78, С.154]

В итоге в основу среднего мнения была положена старая идея о подготовительной роли школы. Как способ готовить к высшим училищам различного типа, обе программы годились, и обе школы могли сосуществовать рядом. Ученый комитет предлагал ввести два типа гимназий: «филологическую» и «реальную». Примиряя, таким образом, крайние мнения, проект в то же время примыкал со своими двойными школами к существующему положению вещей. [78, С.156]

Вскоре судьба учебной реформы 1864 г. была решена окончательно. При этом решении, так же как и в предыдущих подобных случаях, главную роль сыграли соображения не педагогические, а политические.

«Реальная программа страдала «многопредметностью» и развивала «верхоглядство», в результате которого укреплялось в учениках крайнее самомнение и, на почве его, «превратные воззрения». Необходимо же было, чтобы из гимназии выходили не «самонадеянные верхогляды, все знающие и ничего не знающие, но молодые люди, скромные и солидно образованные». [147, С.223]

Огромное значение при обучении иностранным языкам придавали навыкам перевода, что объяснялось во многом и самим отношением к языкам как дополнительному способу чтения литературы, книжным характерам владения языками в России. В учебных заведениях значительное место отводилось переводам, особенно в мужских, где образование строилось более серьезно и основательно.

Переводили и с языка на русский, и с русского обратно на язык, и даже с одного иностранного на другой. Так, в аттестате одного выпускника Кадетского корпуса значится: «Французский язык: переводит с немецкого на французский «екстемпоре». Латинский язык: с немецкого на латинский компонирует «екстемпоре». [148, С. 189]

Так учили иностранным языкам в учебных заведениях. Но одной из важнейших причин свободного владения языками определенной части русского общества было, пожалуй, домашнее воспитание, а точнее, тот факт, что чаще всего учить начинали с раннего детства и с помощью учителей — носителей иностранного языка.

Сегодня этот метод называют «погружением» в язык. Большинство нянь, гувернанток, гувернеров, учителей и наставников вообще не говорили по-русски, так что ребенок постоянно был окружен иностранной речью и усваивал ее с раннего детства. Иногда это делали сознательно и рус-

скоговорящие наставники, как, например, в приведенных выше примерах учебных заведений, или дома родители. Так, П.П. Семенов-Тянь-Шанский о своем детстве вспоминал: «Обучением старших детей занималась моя мать; она обучала их русской грамматике, французскому и немецкому языкам, истории и географии. Мать почти всегда говорила с нами по-французски, а в определенные дни заставляла нас говорить и между собою исключительно по-французски и по-немецки, что и делалось нами по возможности, но без строгого педантизма». [114, С.423-424]

Таким образом, говоря об удивительном владении русскими иностранными языками, можно выделить несколько главных слагаемых успеха. Среди них — живой интерес к чужим языкам и культурам, дававший стимул к их изучению, а также иностранной литературе, отвечавшей потребности и склонности русского человека к чтению. Изучение языков было, прежде всего, тяжелым и регулярным трудом, никакого чуда и особенной предрасположенности здесь не было.

Важное значение имела и начавшаяся довольно рано разработка методов и принципов обучения, включавшая в себя особое внимание грамматике (сказывалось и то, что обучение живым иностранным языкам первоначально строилось по образцу обучения латыни) и переводу как важнейшей составляющей языкового образования. Наконец, далеко не последнюю роль сыграл тот факт, что многие с детства оказывались «погруженными» в языковую среду, находясь на руках иностранных нянек, учителей и гувернеров. Именно сочетание всех этих компонентов давало блестящие результаты.

Говоря об иностранных языках, нельзя обойти важнейший вопрос, связанный с их изучением, — их влияние на национальную самобытность. Язык, а особенно культура, проводником которой он является, не могут не оказывать воздействие на национальную культуру, особенно когда увлечение

ими достигает таких огромных размеров, как это порой происходило в России. Это прекрасно осознавалось во все времена и не могло не волновать.

Деятель народного просвещения, поэт и переводчик, издатель и государственный деятель, знаток иностранных языков И.И. Мартынов (1771—1833) в речи, произнесенной в Императорской Российской академии в 1807 г., обращал внимание на опасность, которую таит в себе чрезмерное увлечение иностранными языками. Он подчеркивал: «...будущий воин, судья, градоначальник, министр сограждан своих прежде готовится хорошо говорить с французом, нежели со своим одноземцем; обращает чуждый язык в природный, обременяет память нерусскими выражениями, тогда как рассудок его долженствовал бы возрастать умножением познаний и чувствований, преданных общественной пользе. ...Известно, сколь велико влияние языков на нравы!». [80, С. 37-38]

3.2 Образовательная ситуация в конце XIX - начале XX веков: итоги реформ

Кризис, переживаемый ныне Россией, сопоставим с кризисом конца XIX - начала XX столетий, когда мир быстро технизировался, одна машина заменяла труд многих людей, происходил пересмотр ценностей культуры, политики, образования.

По мнению современного историка образования Б. М. Бим-Бада, «то была эпоха жестких противоречий и глубокого распада во всей мировоззренческой и духовной сфере. Кризис физики. Кризис психологии. Конфликт между рационализмом и эмпиризмом. Быстрый рост положительного знания противостоял агностицизму; метание философии между религией и наукой привело к скептицизму - её отречению от себя самой. Происходила поляризация социальных идеалов» [22, С. 8].

Этот кризис — короткое напряженное «настоящее» — становится рубежом между отжившим прошлым и активным будущим. Для рубежа эпох характерно повышенное внимание к педагогике, способной реализовать идею воспитания «нового человека». «Рубежная педагогика» становится объединяющим началом для социальных, научных, культурных инноваций и на какой-то (очень недолгий) период преодолевает общественное «разномыслие».

Традиционно период 80-90 гг. XIX столетия в российской исторической науке рассматривается как время социально-культурных, общественно-экономических, политических и финансовых перемен в империи, как период контрреформ и общегосударственной политики, результатом которой становятся революционные события начала XX века.

В оценке преобразований 60-70 гг. XIX в. как в целом, в российском обществе, так и в высших правительственных кругах, не сформировалось единой позиции, что оказало значительное воздействие на весь дальнейший ход русской государственной и общественной жизни. Следует выделить две основных точки зрения. Ряд общественных деятелей, представителей интеллигенции и правящей бюрократии полагали и настаивали на том, что реформы не завершены, их необходимо продолжить и довести до реформирования органов власти и государственного управления. Это направление современники связывали, прежде всего, с именем М.Т. Лорис-Меликова, последнего в царствование Александра II министра внутренних дел. При этом следует иметь в виду, что правительства как объединенного коллегиального органа в России не было, положение и роль министра определялись, главным образом, отношением к нему императора. Сторонниками М.Т. Лорис-Меликова являлись участники преобразований 60-70 гг. О.А. Милютин, А.А. Абаза [16, С. 184].

Представители иной точки зрения считали, что реформы, угрожающие основам монархии, зашли слишком далеко, их следует не только остановить,

но и вернуть на исходные позиции, восстановить все «так, как было». В окружении Александра III данную позицию отстаивал К.П. Победоносцев.

Открытое столкновение названных тенденций произошло сразу же после вступления на престол Александра III, и начало ему положило обсуждение проекта так называемого «конституции Лорис-Меликова». Предложенная во «Всеподданнейшем докладе» от 12 апреля 1881 г. программа дальнейшего социально-экономического развития страны и модернизации государственного управления имела комплексный характер и была рассчитана на создание законосовещательного представительного органа, единого кабинета министров, проведение в жизнь ряда назревших социально-политических преобразований. Речь шла об объединении полицейских и жандармских органов под властью губернаторов, о расширении прав местных городских и земских учреждений, об отмене подушной подати и установлении более справедливых оснований распределения налогов. В целях совершенствования учебного процесса и развития грамотности предлагалось провести реформу высшей и средней школы, ослабить давление цензуры в области печати. Ответом на доклад стал составленный К.П. Победоносцевым и опубликованный 29 апреля 1881 года царский манифест, где было объявлено, что Александр III будет «утверждать и охранять» самодержавную власть; император декларировал желание вернуть себе полный контроль в государстве.

Именно в 80-е гг. были заложены основные направления последующих правительственных социально-экономических и политических мероприятий рубежа XIX - XX веков. В связи с этим следует дать им общую характеристику. Во второй половине XIX столетия экономика России успешно развивалась: значительно вырос объем выпускаемой промышленной продукции, по темпам экономического роста Россия опережала ведущие европейские страны⁴. Огромный размах принимает железнодорожное строительство, значительная часть инвестиций (в том

числе в металлургию, текстильную промышленность) поступала из-за рубежа.

Промышленный и экономический подъем сопровождался определенными социальными изменениями. Крупное землевладение постепенно утрачивало свой сугубо дворянский характер. К началу века около трети крупных землевладельцев составляли выходцы из купцов и крестьян. В последней четверти XIX веков появляется новый слой предпринимателей, также сформировавшийся за счет выходцев из мелкой буржуазии, безземельного дворянства, военных, инженеров, купцов и высшей бюрократии. Высокопоставленные чиновники активно участвовали в учредительстве частных железнодорожных компаний, акционерных обществ, сами нередко возглавляли их в качестве директоров, владельцев контрольных пакетов акций. В 80-90-х годов наблюдались переходы ведущих чиновников в правления крупных банков, промышленных предприятий, которым они ранее покровительствовали, и, одновременно, обратные переходы - из финансовой и промышленной сферы на высшие государственные посты.

Доля поместного дворянства в составе привилегированного сословия российской империи сократилась, однако, оставалась еще достаточно высокой. Правительство состояло из дворян и высшей бюрократии, которая обладала властью в центре и на местах, формировала и проводила внутреннюю и внешнюю политику. Значительно возрастает влияние российской буржуазии. Характерным для этого слоя становится его тесная связь с правительственными кругами.

Государство активно проводило протекционистскую политику, содействовало развитию промышленных и финансовых компаний. Основная цель - сосредоточить в своих руках все действенные финансово-экономические рычаги. Создается особая система государственного регулирования размеров таможенных тарифов, в 1894 год в очередной раз устанавливается винная монополия. Правительственные мероприятия

позволили создать благоприятные условия для российских производителей и пополнить государственную казну. Укрепление российской валюты и обеспечение привлекательных условий для иностранных инвестиций способствовали реформе денежной системы - ее переводу на золотую основу. Изменилась и роль самого министерства финансов в системе управления. В 1900 год С. Ю. Витте предложил сосредоточить в нем все управление экономикой империи. От данного ведомства во многом зависело проведение мероприятий внутренней и внешней политики.

Колоссальные экономические изменения второй половины XIX столетия повлекли за собой значительные социальные перемены, что, в свою очередь, предопределяло необходимость модернизации российской общественно-политической жизни и государственного устройства. Однако, экономические реформы не сопровождались реформами политическими, приведением системы власти и управления в соответствие с уровнем развития экономики и требованиями общества. Этому способствовал целый ряд обстоятельств [13, С. 28].

Сложная внутривластная обстановка 70-90 годов XIX века, широкий размах деятельности террористических и революционных организаций повлекли за собой рост правительственных антиконституционных устремлений. Либеральные и демократические силы, земская оппозиция и часть высшей бюрократии при всем различии взглядов, казалось, могли объединиться вокруг лозунгов созыва Учредительного собрания и демократических свобод, выдвинутых «Народной волей». В обращении к Александру III Исполнительный комитет народовольцев настаивал на необходимости со стороны правительства в качестве временной меры вплоть до созыва Народного собрания допустить свободу слова, печати, собраний и избирательных программ. Целью правительства в данной ситуации становится восстановить авторитет царской власти, призванной быть всемогущей и недосыгаемой.

14 августа 1881 года, Александр III подписал «Положение о мерах к охранению государственного порядка и общественного спокойствия», которое вводилось как временная мера, однако, в реальности действовало до 1917 год Законодательный акт систематизировал проведенные в предыдущие годы карательные меры, а также полностью сосредоточил борьбу с революционной деятельностью в руках Министерства внутренних дел. Суть Положения от 14 августа состояла в следующем: на территориях, признанных «неблагополучными по крамоле», вводилось «Положение об усиленной (или чрезвычайной) охране». Генерал-губернаторы или губернаторы получали право издавать для населения «обязательные постановления», за нарушение которых могли подвергать виновных аресту до трех месяцев или штрафу до 500 рублей, запрещать общественные и даже частные собрания, давать распоряжения о производстве обысков и арестов. «Особое совещание при министре внутренних дел» при участии представителей Министерства юстиции могло подвергать административной высылке (на срок до пяти лет) лиц, признанных опасными для государственного порядка и общественного спокойствия. Столицы, столичные губернии и ряд других городов были немедленно объявлены «в состоянии усиленной охраны» [12, С. 130].

Политическая деятельность в России была поставлена вне закона. Департамент полиции наделяется широкими полномочиями: при помощи паспортов контролирует передвижения жителей империи, выдает удостоверения личности и собирает статистические сведения, заставляет граждан выполнять множество различных приказов и распоряжений. Законодательные акты, касающиеся полиции, заполнили более пяти тысяч параграфов Свода Законов, и вряд ли будет преувеличением сказать, что вездесущим и всеильным распорядителем российской внутривнутриполитической жизни конца XIX века становится именно полиция. Правительство

стремилось не допустить участия общественности в принятии политических решений и в обсуждении законодательных вопросов [13, С. 12].

Сподвижники Александра III - обер-прокурор Св. Синода К. П. Победоносцев, министр внутренних дел Д.А. Толстой, редактор «Московских ведомостей» М.Н. Катков, министр государственных имуществ М.Н. Островский, министр юстиции Н.В. Муравьев и правитель канцелярии Министерства внутренних дел А.Д. Пазухин - были абсолютно убеждены, что современное им состояние России - это «явления смутные и неопределенные, поражающие внутренними противоречиями» [13, С. 11]. Быстрое распространение анархических учений, падение всякого авторитета власти, развитие в обществе корыстных инстинктов, упадок религии, нравственности и семейного начала показывают совершенно неудовлетворительное состояние России. Причиной его, по их мнению, являются реформы, которые последовали за отменой крепостного права, поскольку в их основе лежит ни коим образом не приемлемый принцип уравнивания или так называемого «слияния» сословий не только в правах гражданских, но и в политических. С указанных позиций ими подвергаются критике «великие реформы»:

- земские учреждения («в которых наряду с дворянами заседают фабриканты, кабатчики и кулаки») [13, С. 14]. в силу своей бессословности теряют всякое назначение;

- городская реформа в не меньшей степени дезорганизовала Россию, отстранив от управления городским хозяйством старые сословия купцов и мещан;

- более всего неприемлемыми оказались принципы независимости суда, отстранение дворянского сословия от участия в местном, в мировом суде.

Основные направления внутренней политики следовало изменить, восстановив сословные учреждения с ведущей ролью в них дворянства. Как отмечает П.А. Зайончковский, Александр III и сам был очень склонен к

подобному заключению, так как оно совпадало с его собственными симпатиями.

В июле 1889 года император подписал «Положение о земских участковых начальниках» [12, С. 130]. Проект закона о земских начальниках, подготовленный графом Толстым, был отвергнут большинством членов Государственного Совета (39 голосов против 13). Александр III принял сторону меньшинства. Суть закона состояла в следующем. Министр внутренних дел по представлению губернатора и предводителя дворянства назначал из числа местных дворян - обладающих определенным должностным, имущественным и образовательным цензом - земских начальников с широким кругом полномочий: контроль над общинным самоуправлением, рассмотрение судебных дел, утверждение приговоров волостного суда, решение земельных вопросов. Как подчеркивал С.Ю Витте, императора прельщала мысль о разделении территории России на земские участки, в каждом из которых «почетный дворянин-помещик будет опекать крестьян, судить их и рядить» [13, С. 131]. С точки зрения Витте, ни коим образом не следовало допускать слияния административной и судебной власти, что происходило при реализации рассматриваемой законодательной инициативы. В целом, закон от 12 июля 1889 года. «О преобразовании местных крестьянских учреждений и судебной части» обеспечивал ведущую роль дворянства в делах местного управления и суда.

На укрепление позиций дворянского сословия были направлены и последующие государственные преобразования: учреждение и деятельность государственного Дворянского банка (с 1885 года), земская реформа 1890 года, действие Комиссии по выработке мер по укреплению дворянского землевладения (1892 года), организация совещания губернских предводителей дворянства для обсуждения дворянского вопроса (1896 года), создание особого совещания по делам дворянства (1897 года) [13, С. 132].

Несомненно, особое место в правительственной политике конца XIX - начала XX столетия занимает закон о земских учреждениях от 12 июня 1890 года. Вопрос о сословной организации земского представительства обстоятельно рассматривался с начала 80-х годов «Комиссией по проекту реформы местного самоуправления» под председательством М.Г. Каханова. Первоначальная программа преобразований была представлена предводителем дворянства Алатырского уезда Симбирской губернии, впоследствии правителем канцелярии Министерства внутренних дел А.Д. Пазухиным в статье «Современное состояние России и сословный вопрос» и одобрена Д.А. Толстым.

В основу проекта предполагаемой земской реформы была положена широко разрабатываемая в области права, так называемая «государственная» теория самоуправления, согласно которой земские учреждения не только выполняли хозяйственные функции, но и являлись органами государственной власти. В соответствии с этим, их следовало напрямую подчинить губернатору и министру внутренних дел.

Таким образом, законодательное реформирование системы местного самоуправления внесло ряд существенных коррективов в земское дело. Несомненно, оно способствовало укреплению в земских учреждениях позиций дворянского сословия. При этом реформа, в целом, не изменила социал-реформаторского направления деятельности земства: в его рядах либеральные течения всегда были представлены дворянами, а их число увеличилось. Однако, начиная с 90-х годов XIX столетия колоссальным препятствием в реализации земских общественно-политических, социально-экономических, культурно-просветительских и прочих инициатив становится усиление правительственного контроля. По существу, во всех сферах своей деятельности, начиная с издания нормативных актов и заканчивая их исполнением, органы местного самоуправления не обладали самостоятельностью и были подчинены жесткой административной опеке.

Постепенно отношение государственной власти к земствам несколько меняется: после 1890 года правительство в отдельных случаях запрашивало мнения земских собраний по поводу готовящихся законопроектов, приглашало земских представителей в различные совещания. К этому времени российские земские учреждения зарекомендовали себя как эффективно действующие, особенно в вопросах финансирования местного хозяйства, развития социальной сферы, поддержания инфраструктуры провинции на должном уровне. Под давлением губернских собраний и либерального общества государство постепенно принимает на себя обязательные расходы земств: процент земских затрат в данном случае сократился с 50,6 в 1874 году до 15,1 в 1901 году, и свободные средства были направлены на развитие образовательной и медицинской сфер [19, С. 14]..

В свою очередь, власть не могла допустить участия общественности в принятии политических решений и обсуждении законодательных вопросов, не желая оказаться под общественным контролем. Особые препятствия на пути земской работы создавала бюрократия. На основании особых уставов земские вопросы рассматривались министерскими чиновниками. Они прилагали все возможные усилия, чтобы ограничить возможные земские начинания. В 90-е годы XIX века издается целый ряд циркуляров и распоряжений, ограничивающих инициативу органов местного самоуправления в самых различных сферах деятельности, в том числе, появляются законодательные акты об изменении порядка и установлении пределов земского обложения (от 8 июня 1893 года и 12 июня 1900 года соответственно). Предложения об изменении процедуры земских выборов, попытки земств объединиться в решении хозяйственно-экономических вопросов, инициативы по изданию общеземского печатного органа получили резкое противодействие центра. В 1892 году земским учреждениям было запрещено самостоятельно открывать школы грамоты, с 1894 года в состав училищных советов были введены все земские начальники, и они должны были утверждаться администрацией.

Бюрократическое и правительственное давление становится одним из важнейших аспектов во взаимоотношениях российской власти и органов местного самоуправления.

Общим итогом самодержавной политики конца XIX - начала XX века становится крайне сложная внутривластная ситуация: с одной стороны, можно говорить о промышленном подъеме и стремительном развитии капитализма, с другой - о несоответствии форм и темпов экономических преобразований общественно-политическому устройству страны, о всеобъемлющем государственном контроле во всех сферах жизни российского общества. В 1900-1904 годах усиливается оппозиционное движение в земско-либеральных, умеренно-консервативных и революционно-радикальных кругах. Следовавшие одно за другим события - массовые стачки, охватывавшие целые промышленные районы, манифестации интеллигенции и студенчества, террористические акции против высших сановников, наконец, неудачи русско-японского противостояния - способствовали осознанию (как со стороны административной власти, так и различных социальных групп) необходимости кардинальных перемен, приоритетным становится вопрос о преобразовании государственного строя на конституционных началах.

Таким образом, в сложившихся исторических условиях земские учреждения начинают выполнять не только административно-хозяйственные функции: российское земство выступало в качестве общезначимого политического института. Земцы-либералы принимали самое активное участие в политических событиях российской жизни рубежа XIX - XX веков, представив правительству свою программу дальнейшего социально-экономического развития страны и модернизации системы государственного управления.

Исследователи образовательной ситуации конца XIX - начала XX века три ее составляющие: образовательную политику, образовательную теорию и образовательную практику.

В оценках образовательной политики правительства историки образования расходятся со специалистами по истории России данного периода. Автор монографии «Россия при старом режиме» Р. Пайпс считает, что во второй половине XIX века «отчуждение русских образовательных классов от государства» лишь ненадолго прерывается оттепелью Великих реформ: «такова русская оттепель - природное явление настолько замечательное своей внезапностью, что слово это с давних времен используется, чтобы описать пробуждение духа, мысли или политической жизни» [169, С. 70].

Один из результатов «оттепели» - изменения в правительственной доктрине самодержавия: государство впервые открыто делегирует часть своих просветительских функций церкви, земствам, частной инициативе.

В работе одного из ведущих специалистов по образовательной политике Э. Днепров [122, С. 26.] представлен взгляд на образовательную политику сквозь призму образующих ее факторов. Э. Днепров считает, что на рубеже веков происходит системное изменение этой политики: она становится целесообразной. Правительство переадресует культурные и педагогические цели общественному движению, сохраняя монополию на политические и социальные цели образования народа.

Другую позицию занимает в оценке образовательной политики правительства Николая II автор книги «XX век российского образования» М. Богуславский. Он пишет: «Собственно образовательной политики у императора Николая II не было. Более того, под образованием он понимал воспитание, а под воспитанием - такой процесс, в результате которого и студенты, и гимназисты жили и поступали как добродетельные православные люди, хранители трона» [122, С. 3].

Образовательную ситуацию невозможно описать без понимания социально-политических и культурных идей времени. Инновационные образовательные идеи, с одной стороны, активизируют, будоражат традиционную педагогическую мысль, а с другой - открывают новые направления образовательной практики. Существенным для развития, прежде всего профессионального образования в конце XIX века оказалось усвоение российским образованием педагогических идей, пришедших из Германии и Америки [122, С. 4].

В конце XIX - начале XX веков в западноевропейской педагогике возникло реформаторское движение за трудовую школу. Одним из главных деятелей был Георг Кершенштейнер (1854-1932) - реформатор профессионального образования в Германии. Одной из важных задач народной школы он выделяет общую трудовую подготовку к профессиональной деятельности. Им была заложена новая система фабрично-заводского ученичества. Он считал, что профшкола должна быть школой гражданственности. Эта система получила широкую известность во многих странах Европы как германская система профессионального обучения.

В образовательной ситуации изучаемого периода стала характерной особенностью, как считает Г. Карповой [123, С. 125], судьба этих идей в России, то, как они были освоены и то, кто стал их проводником. В основном, это были не государственные чиновники, не профессиональные педагоги, а преимущественно деятели науки, культуры.

Культура «серебряного века» по новому озвучила понятие просвещение, адресуясь к тому, каким видел его Н. В. Гоголь: «Мы повторяем теперь еще бессмысленно слово «просвещение». Даже и не задумываемся над тем, откуда это слово и что оно означает. Слова этого нет ни на каком языке, оно только у нас. Просветить не значит научить или наставить, или образовать или даже осветить, но всего насквозь высветить

человека, во всех его силах, а не в одном уме, провести всю природу его сквозь какой-то очистительный огонь» [94, С.111].

На рубеже XIX и XX столетий развитие культуры вступает в новую форму, получившую название модернизм. «Это выразилось, во-первых, в том что неизмеримо вырос авторитет естественных наук и открытий техники, доведя их приоритет в культуре до такого уровня, какой стал обозначаться понятием «сциентизм» и «технизм». Во-вторых, это сказалось на сильном влиянии точного знания, технического конструирования на гуманитарную сферу искусства — оно проявилось в таких явлениях, как структурализм, конструктивизм, дизайн и многих других. В-третьих, возрастание роли науки и техники в жизни общества вело к изменению отношений между человеком и природой, человеком и человеком» [155, С. 372].

Стремление быть «новым», современным (буквальное значение слова *moderne*) стало главным творческим стремлением культуры и социальных наук, поскольку оригинальность, непохожесть, новизна становятся ценностями рубежного периода. Влияние модернизационных ценностей и идей на российское просвещение сказалось:

а) в противостоянии новаторства и традиционализма в теории и практике образования;

б) в попытках преодолеть противостояние элитарного (сословного) и массового (народного) образования;

в) на характере прочтения русскими философами и педагогами, отлично знавшими состояние западноевропейской педагогической мысли, опыта других народов. Взяв за исходный пункт какое-то из этих течений, (В. Лай, Э. Мейман, В. Кершенштейнер, Д. Дьюи и др.) они дополняли его другим, в том числе и отечественным, но в результате получалась не эклектическая смесь, а синтез, приводящий к новым решениям педагогических проблем. Так была создана гуманистическая программа

построения педагогической науки на базе философии, получившая развитие в эмиграции, в педагогической практике Русского зарубежья.

Идеи Дильтея, Уайтхеда, Наторпа разрабатывались педагогами философами и получили завершение в этической концепции К. П. Вентцеля. Воспитание для Вентцеля - залог оздоровления общества. Особое значение в его концепции приобретает физический труд. «Это ... фактор, который перевернет всю существующую систему воспитания и образования. Необходимость гармонического соединения производительного физического труда с умственным развитием, необходимость активного участия детей в промышленности и земледелии - объективна. Это лучший метод как физического, так и духовного развития подрастающих поколений» [133, с. 51].

Педагог обосновал политехнический принцип обучения: «Подобно тому, как существует общая подготовка к изучению всевозможных отраслей науки, так существуют и общие основные правила для изучения различных ремесел. Надо, чтобы дети постигли философию по возможности всех ремесел, всего производительного труда в целом» [133, с. 51].

В целом либеральная атмосфера, сложившаяся в то время, способствовала плодотворному развитию отечественной гуманистической педагогики и появлению в ее достаточно широких рамках ряда вариативных направлений, которые имели опытно-экспериментальные образовательные учреждения («Школа шалунов» А. Радченко, «Семейная школа» О. В. Кайдановой, «Дом свободного ребенка» К. Н. Вентцеля, «Сетлемент» и «Бодрая жизнь» С. Т. Шацкого и др.).

В основе «новой русской педагогики» лежали антропологические идеи культуры «серебряного века»: самоценность детства, права ребенка и его свобода в воспитательном процессе. Реализация этих идей на практике предполагала конкретное и диалектическое видение педагогом ребенка, отношение к детям как к субъектам воспитания, сотрудничество с ними,

постоянное и глубокое изучение ребенка, понимание и терпимость во взаимодействии с детьми, опора на положительное в учащихся.

Освоение новой русской педагогикой конца XIX - начала XX веков экспериментальных позиций происходило одновременно и взаимосвязано с утверждением гуманных представлений о природе человека. Сложилась уникальная ситуация в развитии педагогического знания, в трактовке педагогической наукой изучаемых явлений. Педагогическое знание, в котором со 2-й половины XIX века усиливаются интегративные тенденции, а с конца XIX века - экспериментальное направление, проходит стремительный путь развития и в начале XX столетия осознается как совершенно самостоятельная наука.

Как справедливо замечает В. Гинецинский, для ученых XX веков «педагогическое знание должно быть внутренне согласованным и имеющим «внешние» оправдания со стороны педагогической практики» [33, С. 25].

В 60 - 70-е годы в России создалось положение, при котором инициативу в деле развития образования, в частности, профессионального, реди Русское техническое общество. Оно выражало интересы передовых буржуазных деятелей. Заметную роль в истории низшего и среднего специального образования сыграла частная инициатива. Ее усилиями открывались и содержались профессионально-технические учебные заведения. Происходила дальнейшая специализация профессиональных школ, появились новые отраслевые училища: железнодорожные, речные, сельскохозяйственные и другие. Однако и в этот период отсутствовала система профессионального образования, учебные заведения были разнотипными, многие из них развивались по индивидуальным уставам. Государственные органы не осуществляли целенаправленного руководства этими учебными заведениями.

Третий период - с 90-х годов XIX века до 1917 года - характерен завершением во всех основных отраслях промышленности перехода к

крупным монополистическим формам хозяйства. Резко возросли масштабы производства в ведущих отраслях промышленности, значительно увеличилось железнодорожное строительство, паровой флот занял главенствующее положение во внешнеторговых перевозках. Результатом этих процессов явились изменения и общественных отношений. Все это оказало прямое влияние на развитие профессионально-технического образования. Возникла объективная необходимость новой организации специального образования, изменения его содержания, превращения разрозненных профессионально-технических учебных заведений в целесообразную систему.

Правительство в 1888 года утвердило «Основные положения о промышленных училищах», появились уставы учебных заведений, учебные планы и программы. «Основные положения о промышленных училищах» определили принципы, на которых складывалась система специального образования: сочетание общеобразовательной подготовки со специальным теоретическим и практическим образованием; адресная подготовка специалистов для производства, разных отраслей культуры, медицины, сельского хозяйства, военного дела.

В 1881 год в стране было 190 средних и низших промышленных, художественно-ремесленных, театральных, сельскохозяйственных учебных заведений. Происходило слияние промышленных и художественных учебных заведений. Так, в 1860 году открылось Строгановское училище технического рисования, а в 1879 году - Петербургское училище технического рисования, в 1890 год - Училище живописи, ваяния и зодчества в Москве.

П. Ф. Каптерев (1849-1921года) выделяет три периода развития отечественной педагогики. Первый он называет «церковной педагогикой, которая обнимает время до Петра I и характеризуется преобладанием церкви в жизни русского народа и его образовании». Второй период продолжается

до 1861 года его характеризует «преобладающая государственность всего народного образования». Третий период - общественная педагогика - определяется влиянием общественности на народное образование, подготовку педагогических кадров, семейное воспитание, профессиональную школу. Деление на эти периоды, по мнению автора, весьма условно: дело заключается в преобладании одних начал над другими [68, с. 61-67].

В 60 - 70-е годы XIX век в стране осуществляется комплекс реформ (крестьянская, судебная, административная, университетская и другие), получивших название: Великие реформы. В отечественной историографии до последнего времени (исключая последнее десятилетие) было принято говорить о непоследовательности, «половинчатости» этих государственных преобразований. Реформы 60 - 70-х годов в области просвещения оказались к тому же существенно ослабленными контрреформами 80 — 90-х годов, что отмечается большинством историков отечественного образования.

Однако было бы необъективным не заметить, что процесс развития профессионального образования, начавшийся с отмены крепостного права в 1861 год шёл динамично и последовательно в направлении его демократизации и постепенного очищения от остатков сословности.

А. А. Половцев занимал в 1883 - 1892 годах пост Государственного секретаря и был близок к придворным кругам и правительству. Материалы «Дневника» А. Половцева дают основание сделать следующие выводы: вопросы развития низшего и среднего технического образования активно обсуждались в 90-е годы в связи с усилением роли земства и правом поступления в высшие технические заведения. Автор «Дневника» замечает, что часто решение этих вопросов зависело от мнения императора, примыкавшего к меньшинству.

П. Валуев, член Государственного Совета, вел свои записи с 1861 по 1876 год. Анализ его «Дневника» показывает резкое изменение во взглядах на народную школу и просвещение с середины 70-х годов, отражающих

эволюцию внутренней политики правительства. П. Валуев считал, что в российском просвещении многое могло бы измениться, если бы образованные классы активнее привлекались к конкретным делам.

О необходимости изменений в школьной политике пишет С.Ю. Витте в «Воспоминаниях». Как сторонник социальных реформ, он считает неудачной воспитательную политику правительства и, как следствие, обратный эффект репрессивных мер в отношении учащейся молодежи.

Анализ субъективных представлений авторов мемуарной литературы позволяет увидеть противоречия между охранительными идеями и реформаторскими устремлениями. Динамизм общественной жизни способствовал появлению в образовательной политике при сохранении стратегии новых тактических мероприятий: усиление внимания к строительству профессиональной школы, активная поддержка развития церковноприходских школ, демократизация высшей школы.

Глава 4 Педагогическая реализация реформ в условиях современной системы образования

4.1 Трансформация идеи народного образования в отечественной педагогике советского периода

Революция коренным образом изменила жизнь российского общества, став рубежом, эпохальной вехой, открывшей новый этап отечественной истории – советский. По масштабу и глубине произошедших перемен Октябрь 1917 г. следует поставить в один ряд с принятием Русью христианства, образованием русского государства и реформами Петра. Глобальная трансформация культуры стала неотъемлемой частью изменений в политической и социальной сферах.

Резкий слом традиции всегда имеет как положительные, так и отрицательные последствия. В полной мере это проявилось в истории послереволюционной России. Одной из сфер, развитие которой отразило эту двойственность, явилась сфера образования и науки. Сразу после революции партия большевиков и советское правительство берут под контроль развитие системы образования. В конце 1917–начале 1918 г. были приняты декреты об отделении церкви от государства и школы от церкви. Руководство народным просвещением декретом ВЦИК и СНК РСФСР было возложено на Государственную комиссию по просвещению во главе с А. В. Луначарским.

Главным достижением молодого советского государства явилось создание системы по-настоящему всеобщего начального образования. В первые послереволюционные годы издаются декреты об обязательном обучении грамоте. Несмотря на тяжелое материальное положение повсеместно создаются школы. В 1923 г. было организовано добровольное общество «Долой неграмотность!». Развернулось всенародное движение за ликвидацию безграмотности. Результатом масштабной деятельности по

обучению грамоте не только детей, но и взрослых явилось возрастание доли грамотных среди населения России. По переписи 1926 г. число грамотного населения в РСФСР увеличилось в два раза и составило 51 процент.

Значительны были успехи в деле демократизации среднего и высшего профессионального образования. Массовыми формами подготовки квалифицированных рабочих и среднего технического персонала стали школы фабрично-заводского ученичества (ФЗУ), школы крестьянской молодежи (ШКМ) и техникумы. Для облегчения поступления в высшие учебные заведения рабочих и крестьян при институтах и университетах с 1919 г. создаются рабочие факультеты («рабфаки»), «подтягивавшие» их знания до необходимого уровня. Быстро возрастает количество вузов. Преимуществом при приеме пользуются представители «неэксплуататорских классов» – пролетариат и «трудовое» крестьянство.

Вместе с тем развитие системы образования сталкивалось с серьезными трудностями, обусловленными, прежде всего, катастрофическим недостатком преподавателей, многие из которых в годы революции были уничтожены или изгнаны из страны как «буржуазный элемент». Решить проблему призван был Институт красной профессуры, созданный в 1921 г. Москве. Тем не менее качество преподавания упало. Это было неизбежным побочным действием масштабной демократизации образования, которую невозможно было провести без некоторой потери качества.

Школа стала могучим идеологическим оружием в руках большевистского государства. Кардинальному изменению подверглись учебные программы, из которых были исключены не только дисциплины, прямо противоречащие характеру установившегося политического режима (такие как Закон Божий), но и философия, история, на волне революционного максимализма также отнесенные к «пережиткам». Вместо них были введены предметы, призванные сформировать марксистское (скорее даже большевистское) мировоззрение у широких масс учащейся молодежи:

исторический материализм, экономическая политика диктатуры пролетариата и пр.

После Октябрьской революции в деле народного образования произошли существенные изменения. Цель школьной реформы состояла в том, чтобы создать единую систему народного образования от начальной до высшей школы, обеспечить полную доступность образования, установить тесную связь школы с жизнью, с общественно-производительным трудом, отделить школу от церкви, провести коренную перестройку идейного содержания обучения и воспитания учащихся.

В 1917 г. по инициативе солдат, вернувшихся с фронта, молодежи, учителей в деревнях возникают культурно-просветительские кружки. С января 1918 г. функции по руководству делом народного образования перешли к губернскому отделу народного образования во главе с В.М.Парфеновым. При губернском и уездных отделах народного образования стали учреждаться советы по народному образованию из представителей общественности, а в состав педсоветов учебных заведений вводились представители от родителей, советских и общественных организаций.

С принятием "Декларации о единой трудовой школе" ликвидируются классово-сословные учебные заведения: кадетские корпуса, лицеи, духовные училища и семинарии, женские епархиальные училища. Школа отделяется от церкви, церковь от государства, проводится реформа правописания. В школах вводится совместное обучение мальчиков и девочек.

В августе 1918 г. в Москве состоялся I-й Всероссийский съезд по просвещению. В соответствии с решениями съезда школа становится единой общеобразовательной девятилетней с двумя ступенями: 1-й - начальной (срок обучения - 5 лет) и 2-й (со сроком обучения 4 года). Наркомпрос РСФСР разработал и 16 октября 1918 г. опубликовал "Положение о единой трудовой

школе РСФСР" и "Основные принципы единой трудовой школы". В сентябре 1918 г. губернский съезд учителей одобрил решения Всероссийского съезда

После 1917 года школа прошла большой путь. Сохраняя традиции, заложенные выдающимися педагогами еще в дореволюционный период, неграмотность была в основном ликвидирована уже в предвоенные годы, выше стал общий уровень образования. Открылся целый ряд образовательных учреждений начального среднего и высшего профессионального образования, успешно решен вопрос о подготовке педагогических кадров, образование сделалось доступным во всех его видах для всех категорий населения, успешно развивалась и остается на высоком уровне система дополнительного образования детей и подростков.

Наиболее значительное влияние на реформирование советской школы оказало принятие «Положения о единой трудовой школе» и «Декларации о единой трудовой школе». Это позволило ввести единую систему бесплатного совместного обучения с двумя ступенями образования: 5 лет обучения в школе первой ступени, 4 года в школе второй ступени. Все начальные и средние школы, ремесленные училища, низшие и средние технические, сельскохозяйственные, экономические школы и училища преобразовывались в единую школу.

Провозглашались право всех граждан на образование независимо от расовой, национальной принадлежности и социального положения, равенство в образовании женщин и мужчин, школа на родном языке, безусловность светского обучения, обучение на основе соединения с производительным трудом. Проект единой трудовой школы ликвидировал элитарные и тупиковые учебные заведения, обеспечивал преемственность между основными звеньями системы народного образования.

Наряду с базовыми принципами организации образования в этих документах содержались и конкретные рекомендации по формированию

содержания обучения, продолжительности учебного года, использованию определенных форм учебной работы.

Так, в программу обучения единой трудовой школы включались родной язык, литература, история, обществоведение, математика, естествознание, изобразительные искусства, ручной труд, пение, география и др. Отменялись экзамены, наказания и поощрения, предполагалась выборность учителей.

В 1920–1925 гг. была объявлена кампания по ликвидации неграмотности – массовому обязательному обучению грамоте неграмотных взрослых, а также подростков школьного возраста, не охваченных школой. Ликвидация неграмотности разворачивалась в первые годы после Гражданской войны и иностранной военной интервенции. По декрету «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР» (1919) все население республики в возрасте от 8 до 50 лет, не умевшее читать или писать, обязывалось учиться грамоте на родном или русском языке (по желанию). Ликвидация неграмотности рассматривалась как неременное условие для обеспечения всему населению возможностей сознательного участия в политической и хозяйственной жизни страны.

Каждый населенный пункт с числом неграмотных свыше 15 человек должен был иметь школу грамоты (ликпункт). В программу обучения включались чтение, письмо, счет; целью работы ликпункта было научить читать ясный печатный и письменный шрифты, делать краткие записи, необходимые в жизни и служебных делах, читать и записывать целые и дробные числа, проценты, разбираться в диаграммах и схемах; учащимся объяснялись основные вопросы строительства Советского государства. Срок обучения в ликпункте составлял 3–4 месяца. Для содействия обучению неграмотных взрослых учащихся им сокращался рабочий день с сохранением заработной платы, предусматривалось первоочередное снабжение

ликпунктов учебными пособиями, письменными принадлежностями. В этот период началось восстановление сети учебных заведений.

Наряду с увеличением числа учебных заведений возрастала численность средних школ, быстро увеличивалось количество школ в деревне. К началу 1920-х гг. в условиях войны, разрухи и голода в школах обучалось около 20 % всех детей школьного возраста. В связи с этим параллельно со школами второй ступени открывается ряд клубов для подростков старше 13 лет, не посещающих школы. В 1919 г. возник особый тип средней школы – рабочий факультет, который первоначально решал задачи повышения технической квалификации рабочих.

К этому времени наиболее остро стоял вопрос о развитии школы второй ступени на основе соединения обучения с производительным трудом. Выяснилось, что самообслуживание и работа в школьных мастерских ремесленного типа не решают проблем связи школы с производственным трудом. Выдвигались проекты преобразования средних школ в техникумы, однако они не были реализованы, в результате в средних учебных заведениях сохранилась общеобразовательная подготовка. Были созданы новые программы и методические рекомендации по организации учебного процесса, однако подчеркивалась необязательность этих программ, чем давался простор педагогическому творчеству учителей.

Основу образования составляла семилетняя трудовая политехническая школа, охватывающая детей от 8 до 15 лет и подготавливающая их к специальному образованию. Значительное место в системе образования занимала школа ФЗУ (фабрично-заводская школа), которая решала проблему подготовки квалифицированных рабочих кадров для промышленности. Программа обучения в ней была близка к программе семилетней школы. На селе образование пыталось решить проблемы связи с сельскохозяйственным производством, в результате чего возникали школы крестьянской молодежи. К 1927 г. усилилась профессионализация школы второй ступени, она

включала подготовку дошкольных работников, учителей начальной школы, избачей, библиотекарей, работников кооперации, служащих учреждений. Однако к 1929 г. было выдвинуто требование, чтобы средняя школа наряду с теоретической и практической подготовкой давала всю сумму знаний, которая «необходима для перехода на следующую, более высокую ступень». В 1920-х гг. опытную проверку прошли несколько систем и типов учебных заведений: 9-летняя общеобразовательная школа (4 + 5 или 5 + 4), 7-летняя школа с уклонами (профкон-центрами), 9-летняя фабрично-заводская школа. Однако в целом существенного повышения эффективности обучения в этот период не произошло.

Наркомом просвещения до 1929 г. был Анатолий Васильевич Луначарский (1875–1933). Он занимался внедрением идеологии большевизма в школу и осуществлял ее реформирование, отстаивал идею формирования человека в интересах общества, разрабатывал проблему связи педагогики с социологией, связи эстетического воспитания и образования. Выдающийся русский педагог Станислав Теофилович Шацкий (1878–1934) возглавлял опытную станцию, представляющую собой комплекс учебно-образовательных учреждений Наркомпроса, ряд детских садов, городских и сельских школ, внешкольных учреждений различного типа, учительских курсов.

В 1920-е гг. педагог продолжает развивать свои дореволюционные идеи, связанные с организацией жизни детей во всех ее многообразных проявлениях. Он полагал, что построение всего образовательно-воспитательного процесса должно планироваться при обязательном учете личного опыта детей. С.Т. Шацкий организовал на базе педагогического коллектива Первой опытной станции научную школу. Станция была комплексом научно-педагогических учреждений, детских садов, школ, внешкольных учреждений для детей и культурно-просветительских организаций для взрослых, где на основе единой исследовательской

программы разрабатывались и на практике проверялись формы и методы воспитания. В основу концепции педагога легла идея организации «открытой» школы, центра воспитания детей в социальной среде.

По мысли Шацкого, учитель в процессе передачи знаний учащимся формирует у них гражданскую позицию, социальный оптимизм, чувство перспективы, развивает творческий потенциал личности. Организующим ядром школьной жизни С.Т. Шацкий считал эстетическое воспитание, которое охватывает весь мир прекрасного (музыку, живопись, театр, прикладное искусство и т. д.) и в единстве с трудовым воспитанием выступает катализатором творческого потенциала личности и коллектива. С новых позиций педагог осмыслил содержание эстетического воспитания, назвав его «жизнью искусства». Под системой эстетического воспитания он понимал оптимальное взаимодействие всех политических и гражданских институтов общества в целях развития творческих возможностей личности, коллектива, народных масс. Он считал, что в структуре системы эстетического воспитания происходит соединение воздействий на личность через активизацию познавательных и эмоционально-эстетических процессов. По мнению педагога, искусство открывает перед человеком суть бытия, позволяет выйти за пределы обыденных эмоций, эмпирического опыта; гармонично формируя все компоненты личности, оно способно изменить духовный мир человека, его эмоции, переориентировать цели и идеалы личности.

Большая часть двадцатого века прошла в противостоянии двух мировоззренческих систем, реализуемых в сфере народного образования. Одним из критериев их различия явилось отношение к человеку. Социализм утверждал абсолютный приоритет общества, а в личности видел лишь проекцию общественных отношений; либерализм - приоритет личности.

Одной из самых ярких и оригинальных отечественных личностей в педагогике был Антон Семенович Макаренко (1888—1939). Он был талантливым педагогом-новатором. А. С. Макаренко родился 13 марта 1888 г. в г. Белополье Харьковской губернии в семье рабочего железнодорожных мастерских. В 1905 г. он окончил с отличием высшее начальное училище с одногодичными педагогическими курсами.

В период гражданской войны и иностранной интервенции в южных украинских городах скопилось огромное число беспризорных подростков, органы Советской власти начали создавать для них специальные воспитательные учреждения, и А. С. Макаренко был привлечен к этой труднейшей работе. В 1920 г. ему было поручено организовать колонию для малолетних правонарушителей.

В 1928 г. М. Горький посетил колонию, носившую с 1926 г. его имя. Он писал по этому поводу: “Кто мог столь неузнаваемо изменить, перевоспитать сотни детей, так жестоко и оскорбительно помятых жизнью? Организатором и заведующим колонией является А. С. Макаренко. Это бесспорно талантливый педагог. Колонисты действительно любят его и говорят о нем тоном такой гордости, как будто сами создали его”.

В 1928—1935 гг. Макаренко руководил организованной харьковскими чекистами коммуной имени Ф. Э. Дзержинского. Жизнь коммуны отражена А. С. Макаренко в его произведении “Флаги на башнях”.

В 1935 г. Макаренко был переведен в Киев для заведования педагогической частью трудовых колоний НКВД Украины. В 1936 г. он переехал в Москву, где занимался теоретической педагогической деятельностью. Он часто выступал среди педагогов и перед широкой аудиторией читателей своих произведений.

А. С. Макаренко считал, что четкое знание педагогом целей воспитания — самое неременное условие успешной педагогической деятельности. Уважение к личности ребенка, благожелательный взгляд на его

потенциальные возможности воспринимать хорошее, становиться лучше и проявлять активное отношение к окружающему неизменно являлись основой новаторской педагогической деятельности А. С. Макаренко.

К своим воспитанникам он подходил с горьковским призывом “Как можно больше уважения к человеку и как можно больше требования к нему”. К распространенному в 20-е годы призыву к всепрощающей, терпеливой любви к детям Макаренко добавил свой: любовь и уважение к детям обязательно должны сочетаться с требованиями к ним; детям нужна “требовательная любовь”, говорил он. А. С. Макаренко глубоко верил в творческие силы человека, в его возможности. Он стремился “проектировать” в человеке лучшее.

Сторонники “свободного воспитания” возражали против каких бы то ни было наказаний детей, заявляя, что “наказание воспитывает раба”. Макаренко справедливо возражал им, говоря, что “безнаказанность воспитывает хулигана”, и считал, что разумно выбранные, умело и редко применяемые наказания, кроме, конечно, телесных, вполне допустимы.

А. С. Макаренко решительно боролся с педологией. Он одним из первых выступил против сформулированного педологами “закона о фаталистической обусловленности судьбы детей наследственностью и какой-то неизменной средой”. Он доказывал, что любой советский ребенок, обиженный или испорченный ненормальными условиями своей жизни, может исправиться при условии создания благоприятной обстановки и применения правильных методов воспитания.

“Воспитать человека — значит воспитать у него,— говорил А. С. Макаренко,— перспективные пути, по которым располагается его завтрашняя радость. Можно написать целую методику этой важнейшей работы”. Работа эта должна организовываться по “системе перспективных линий”.

Большая заслуга А. С. Макаренко заключалась в том, что он разработал законченную теорию организации и воспитания детского коллектива и личности в коллективе и через коллектив. Макаренко видел главную задачу воспитательной работы в правильной организации коллектива.

А. С. Макаренко настойчиво искал формы организации детских учреждений, которые соответствовали бы гуманным целям советской педагогики и способствовали формированию творческой целеустремленной личности. “Нам нужны,— писал он,— новые формы жизни детского общества, способные давать положительные искомые величины в области воспитания. Только большое напряжение педагогической мысли, только пристальный и стройный анализ, только изобретение и проверка могут привести нас к этим формам”.

Необходимо создать, считал Макаренко, совершенную систему крупных и небольших коллективных единиц, выработать систему их взаимоотношений и взаимозависимостей, систему воздействия на каждого воспитанника, а также установить коллективные и личные отношения между педагогами, воспитанниками и руководителем учреждения. Важнейшим “механизмом”, педагогическим средством является “параллельное воздействие” — одновременное воздействие воспитателя на коллектив, а через него и на каждого воспитанника.

Важнейшим условием, обеспечивающим сплоченность и развитие коллектива, он считал наличие у его членов осознанной перспективы движения вперед. А. С. Макаренко впервые сформулировал и научно обосновал требования, которым должен отвечать педагогический коллектив воспитательного учреждения, и правила его взаимоотношений с коллективом воспитанников.

Трудовое воспитание, считал Макаренко, являясь одним из важнейших элементов физической культуры, содействует вместе с тем психическому, духовному развитию человека.

Еще один яркий и неординарный педагог двадцатого столетия – Сорока-Росинский Виктор Николаевич [13(25). 11. 1882- 1.10.1960], выпускник Александровской Новгородской мужской гимназии. Продолжил свое обучение на историко-филологическом факультете Петербургского университета.

В 1920-25 гг. возглавлял «Петроградский отдел народно-индивидуального воспитания им. Ф. М. Достоевского для трудновоспитуемых» (известный главным образом под названием «Школа-коммуна им. Ф. М. Достоевского», ШКИД).

В 1925-28 директор школы для трудных подростков; одновременно методист ЛГПИ им. А. И. Герцена на отделении социально-правовой охраны несовершеннолетних (СПОН), готовившем воспитателей для работы с беспризорными и трудными детьми; преподавал в классах для трудновоспитуемых при Торфяном техникуме, в школе для психоневротиков при Педологическом институте (в 1933-36 научный сотрудник института), в средних школах Ленинграда (до 1942 и после 1948); с 1942 в эвакуации, преподавал в Горно-Алтайском педагогическом училище, в Пржевальском педагогическом институте.

Теоретически обосновал и апробировал в практике оригинальную систему воспитания трудных подростков-сирот на основе развития их творческих способностей. Своих воспитанников Сорока-Росинский относил к «супранормному-эндогенному типу», то есть к одарённым натурам, но с отклонениями от нормы в результате специфичного развития и особого душевного и психического склада. Для таких детей Сорока-Росинский предлагал создавать учебно-воспитательные учреждения, осуществляющие гармоничное воспитание и специальную коррекцию психики подростков. Главным в учебно-воспитательном процессе он считал фундаментальную образовательную подготовку (10 уроков ежедневно) и самостоятельную,

творческую деятельность воспитанников, способную «дать надлежащий выход той буйной беспокойной энергии, которой полны эти дети».

Опыт создания в ШКИД единого коллектива (школы-общины) педагогов и воспитанников - обогащавших друг друга индивидуальностей Сорока-Росинский обобщил в работах (не опубликованных), «Лекции по коллективной педагогике», «Учение о строении и развитии школьных коллективов», «Введение в коллективную педагогику». К основным стадиям формирования коллектива он относил сборище, стадность, организованный самодеятельный коллектив, стремящийся в совместной деятельности осуществлять общие цели.

Исследовал проблемы создания русской школы как национального феномена. Основными путями формирования национальной культуры и национального самосознания считал семейное воспитание, опирающееся на религию, труд, народные традиции, песенное и сказочное творчество, родительский авторитет. Главная нравственная идея - народность воспитания, подготовка человека к самоотверженному служению высшим ценностям - Родине, благо народа. По мысли Сороки-Росинского, «воспитание превращается в долг каждого - и для воспитывающего и для воспитываемого, в нравственную обязанность перед народом, Родиной и Богом» (Пед. соч., 1991, с. 121). Он осуждал националистическое воспитание, проповедующее нетерпимость к другим нациям.

А.В. Луначарский. Написанные им в 1918 году "Основные принципы единой трудовой школы" прекрасно вписываются в ту линию педагого-психологической мысли, которая ведет от Ушинского до теоретиков современного российского образования. Здесь и идея непрерывной системы общедоступного образования "от детского сада до университета", и отказ от единства школы "по горизонтали", т.е. принципы вариативности и дифференциации, и идея "творческого активного метода", и, конечно, идея политехнизма, в дальнейшем извращенная до неузнаваемости. Трудовой

принцип воспитания; "братское, любвеобильное, равное отношение учащихся к учащимся"; участие школьников в самоуправлении; участие общественности в делах школы - все это провозглашено в "Основных принципах ЕТШ".

Л.С. Выготский. Основные идеи этого знаменитого российского психолога и педагога, касающиеся школы и процессов образования и воспитания, были сформулированы в его книге 1926 года "Педагогическая психология" и в изданной в 1935 году книге "Умственное развитие ребенка в процессе обучения" (сейчас они переизданы). Во многом Выготский развивал идеи Блонского, Каптерева, Ушинского. Изложим некоторые из них, не затрагивая собственно психологических воззрений Выготского.

"Пассивность ученика... является величайшим грехом с научной точки зрения, так как берет за основу ложное правило, что учитель - это все, а ученик - ничто... Поэтому традиционная европейская школьная система, которая процесс воспитания и обучения всегда сводила к пассивному восприятию учеником предначертаний и пояснений учителя, является верхом педагогической несуразности". Какой же может быть альтернатива? "В основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика, и все искусство воспитателя должно сводиться к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность".

Главная роль учителя в том, что он активно вмешивается в воздействие на ребенка социальной среды, организует это воздействие и направляет его. Овладение ребенком системой социальных отношений в обществе, его самоопределение как члена общества - задача учителя. Но не менее важно и качество усваиваемых ребенком социальных отношений: "перед воспитанием стоит здесь цель выработки не определенного количества умений, но известных творческих способностей к быстрой и умелой социальной ориентировке", к "творчеству социальных отношений". Особенно важны такие умения в переломные эпохи развития общества.

"Определяющим моментом в воспитательном процессе является сознание того, для чего производится то или иное действие, для чего заучивается материал". Знания, получаемые в школе, не должны быть "кладом в пустыне", мертвым грузом, оторванным от запросов жизни.

"Если учитель хочет, чтобы что-либо было хорошо усвоено, он должен позаботиться о том, чтобы это было интересно", потому что деятельность ("самодеятельность") школьника движется интересом, мотивом этой деятельности.

"...В обучении гораздо важнее научить ребенка мыслить, чем сообщить ему те или иные знания". По Выготскому, ошибочно мнение, что нужны максимальная наглядность, доступность, облегченность учебного материала. Наоборот, нужно создавать затруднения для ребенка "как отправные точки для его мыслей": ведь "мышление всегда возникает из затруднения".

Таким образом, у ученика должно быть "затруднение" (проблемная ситуация или задача), мотив его преодоления и, наконец, средства, которыми эта задача может быть разрешена. Их даем ученику мы. А само разрешение задачи "всецело перелagается на плечи ученика". Поэтому Выготский вслед за Н.К.Крупской одобрял обучение в школе по так называемому Дальтонплану: "эта система обучения ставит всякий раз ученика в положение исследователя, помогающего установления той или иной истины и только руководимого преподавателем".

В процессе учения должно складываться общее целостное представление ребенка о мире, обществе, о самом себе (то, что называется в современной психологии "образом мира"). Но и в рамках отдельного предмета ученик должен понимать общую связь материала. Между тем в старой школе (как, впрочем, и в советской школе) система учебников и система преподавания были построены "на отсутствии такой руководящей связи, и учащийся, переходя от частности к частности, понимал связь между

отдельными частями курса, как лошадь понимает связь между отдельным дерганьем вожжей и каждым отдельным поворотом, но смысл всего пути в целом от его отправной до его конечной точки - смысл, которому подчинены все отдельные повороты, бывал для него также скрыт, как для лошади".

"Вопреки точному смыслу слова, политехнизм... не означает многоремесленничества, соединения многих специальностей в одном лице, но скорее знакомство с общими основами человеческого труда, с той азбукой, из которой складываются все его формы..." (Эта мысль принадлежит, кстати, К.Марксу: техническое обучение "знакомит с основными принципами всех процессов производства".) К тому же только труд приучает школьника к контролю за достигнутым результатом, ибо отметка остается для школьника "чем-то посторонним и оторванным от самого процесса работы". Именно в коллективном труде подросток по-настоящему входит в коллектив, живет его интересами и приучается координировать свои цели, действия, потребности с целями, действиями, потребностями других. Но всякий труд школьника, включая и его познавательную деятельность, непременно должен быть осмысленным.

Не все и не сразу ребенок способен усвоить или выполнить самостоятельно: он нуждается в руководстве и сотрудничестве. И "то, что сегодня умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он становится способен выполнить самостоятельно...". Это и есть "зона ближайшего развития". Эту зону создает обучение, которое должно "забегать вперед развитию". Оно "приводит в движение целый ряд внутренних процессов развития, которые сейчас являются для ребенка еще возможными только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами, но которые, проделывая внутренний ход развития, становятся затем внутренним достоянием самого ребенка".

Одним словом, "школа должна пронизать и окутать ребенка тысячами социальных связей, которые помогли бы выработке нравственного

характера... Воспитывать - значит организовывать жизнь; в правильной жизни правильно растут дети". Отсюда специфические требования к учителю. Главная его функция в том, что он вводит учеников в жизнь. А сама "жизнь при этом раскрывается как система творчества... ". Но "жизнь станет творчеством только тогда, когда она окончательно освободится от искажающих и уродующих ее общественных форм".

Педагого-психологические взгляды Выготского развивались далее в трудах его сотрудников и учеников - А.Н.Леонтьева, Л.И.Божович, П.Я.Гальперина, Д.Б.Эльконина, Л.В.Занкова, а из ученых более молодого поколения прежде всего в работах В.В.Давыдова. К сожалению, в рамках настоящего исследования нет возможности остановиться на их взглядах, на школу и процессы учения и воспитания. Ограничимся констатацией, что именно система начального обучения, предложенная и обоснованная Д.Б.Элькониным и В.В.Давыдовым, является в настоящее время наиболее продуманной и наиболее глубоко разработанной образовательной программой и официально признана (как инновационная система) Министерством образования России.

Большое внимание уделялось изучению социально-педагогической практики. Так, Я.Конопницкий в середине 60-х годов, с помощью наблюдения и интервью изучил 150 случаев перевоспитания юношей и девушек и пришел к выводу, что изменение поведения в лучшую сторону в 88 случаях произошло в результате изменения среды, а в 45 случаях - в связи с применением специальных средств воспитания. [517]

Сравнивая условия жизни и развитие алтайских детей на протяжении почти тридцатилетнего (1929-1966 гг.) периода их жизнедеятельности Р.Г.Гурова определила приоритетность в их воспитании влияния этнической среды по отношению национальной школы. [117]

Преобладание влияния городской среды и культуры по отношению к школьному воспитанию на деревенских детей установлены исследованиями

Л.К.Байрамовой, М.З.Закиева, А.Г.Калашникова, М.Клосковской, К.Пшеславского, С.Попова, Ю.В.Сычева, Д.Эренфельда, Р.А.Юсупова и ряда других ученых, утверждавших, что научение человека, развитие его сознания зависит не столько от самого процесса познания, сколько от среды, условий, в которых организуется данный процесс. [154, С.37-38]

Знаменитый педагог второй половины двадцатого века, автор оригинальной теории воспитания ребенка - *Шалва Александрович Амонашвили*.

Он создал свою версию теории установки. Он исследовал невоспринимаемые раздражители в установке).[1] В 1972 году защитил докторскую диссертацию по психологии на Учёном Совете Института общей и педагогической психологии АПН СССР.

В 70-80-ые годы он активно взаимодействует с известными московскими педагогами и психологами, в частности с В.В. Давыдовым, который оказывает ему помощь, когда деятельность Амонашвили подвергается резкой критике со стороны официальной педагогики и его пытаются освободить от должности заведующего лабораторией.

С 1958 года по 1991 год работал в НИИ педагогики Грузии - лаборантом, научным сотрудником, учёным секретарём, заведующим лабораторией, заместителем директора, директором, генеральным директором Научно-производственного педагогического объединения. В 1989 - 1991 годах был народным депутатом СССР, членом Верховного Совета СССР. С 1991 по 1998 год заведовал кафедрой начального образования в Педагогическом университете им. С.С.Орбелиани г. Тбилиси.

Он является разработчиком оригинальной концепции гуманной педагогики. Гуманная педагогика, ориентирована на личность ребенка, абсолютное отрицание авторитарной, императивной (повелительной, приказной) педагогики.

- Законы учителя: любить ребенка, понимать ребенка, восполняться оптимизмом к ребенку.
- Принципы: очеловечивания среды вокруг ребенка, уважение личности ребенка, терпение в процессе становления ребенка.
- Заповеди: верить в безграничность ребенка, в свои педагогические способности, в силу гуманного подхода к ребенку.
- Опоры в ребенке: стремление к развитию, к взрослению, к свободе.
- Личностные качества учителя: доброта, откровенность и искренность, преданность.

Ш.А. Амонашвили выдвигает следующую установку в воспитании: принятие любого ученика таким, каков он есть: "мы должны быть людьми доброй души и любить детей такими, какие они есть". "Понимать детей - значит стать на их позиции"^[2]

Основные методические подходы:

- Технология обучения детей с шестилетнего возраста.
- Все обучение стимулирует активность и самостоятельность детей.
- Обучение с включением типичных ошибок, что приучает детей постоянно думать самостоятельно, слушать, проверять, критически воспринимать всю поступающую информацию.
- Формирование у детей способностей к оценке и самооценке при безотметочном обучении.

Вся его воспитательная система построена не по принципу подготовки ребенка к жизни, а на основе понимания детства как важнейшего жизненного этапа, со своими сложными проблемами и переживаниями, которые должны пониматься и приниматься педагогом.

В конечном счете, в двадцатом и двадцать первом веке возобладали идея представить личность педагога как диалектическое единство социального и индивидуального [2]. Такой подход закрывал дорогу

претензиям психологизма и социологизма. Требовалось обнаружить конкретные звенья, опосредующие взаимосвязь социального и индивидуального.

Проблема личности была одной из наиболее актуальных в русской философии и социологии. В построениях самых разных дореволюционных социологов объявлялась психика человека [132, С. 35]. Наиболее цельную концепцию представляла *субъективная школа* П.Л.Лаврова. В самой личности заложено и индивидуальное, и социальное, их исследование - предмет теории личности [67, С. 10]. Важнейшим понятием здесь является личное достоинство человека, с которым связаны требования уважения, самостоятельности, целенаправленной деятельности и устранения преград: [67, С. 30].

П.Л.Лавров подчеркивал, что [94, С. 79] что общества существуют [8, С. 34], новые формы инициирует критически мыслящая личность - [94, С. 65].

Другой представитель субъективной школы - Н.К.Михайловский, по утверждению исследователей, разработал концепцию влияния разделения труда на личность раньше Дюркгейма, а проблему подражания - раньше Тарда [132, С. 178-179]. Иллюстрируя последнюю, он привлек обширный материал (от поведения крестоносцев до современной ему эпохи, воспроизведения Христа под влиянием мыслей о Голгофе). Изучая механизм отношений между толпой и тем человеком, которого она признает великим, Михайловский вычленяет исторический момент, общественный строй, личность героя, психологию массы и какие-то [95, С. 289-358]. Разумеется, субъективная школа была далеко не единственной в России.

Выдающийся русский исследователь М.М.Ковалевский не мыслил науки без комплексного изучения личности. Еще в 1884 г. он стал одним из основателей Московского психологического общества. В 1908 г. профессор Ковалевский совместно с профессором де Роберти и позднее ассистентами

П.А.Сорокиным и К.М.Тахтаревым составили ядро первой в России кафедры социологии Петербургского психоневрологического института, созданного В.М.Бехтеревым.

Тем самым была заложена основа координированной работы прежде разрозненных специалистов. Знаменательно, что это произошло путем укрепления контактов с физиологами, к тому времени прочно занявшими свои позиции в научном мире. Приведем свидетельство американского психолога: [162, С. 229]. Развернулась борьба за развитие точных методов изучения личности.

После революции наиболее систематически абрис теории личности дал П.А.Сорокин (1889-1968). Составленная им программа преподавания начинается с анализа социального взаимодействия, причем особо исследуются его элементы - индивиды и свойства последних. Подробно рассматриваются влияющие на поведение факторы - космические, биологические, социально-психологические.

Наряду с рассмотрением экономики и других разделов социальной механики, в программе особо предполагается [127, С. 533] детерминирующее влияние социальных сил на личность и этапы формирования в биологическом организме социального Я.

Опубликованная в 1920 г. книга В.М. Хвостова (1868-1920) по своей структуре близка к программе Сорокина. Видимо, многие идеи . Хвостов заявляет, что [148, С. 63]. Последняя выступает не в качестве биохимической единицы, а в качестве существа, обладающего самосознанием и отстаивающего свою свободу.

Естественнаучные подходы. Авторитетный психолог Г.И.Челпанов. основатель и директор московского Психологического института (1912-1923), придерживался идеалистической концепции.

Альтернативную позицию обозначил В.М.Бехтерев [59]. (цит. по: [161, С. 441]). Сеченов не только доказал, что ни один акт психической реальности

не дан человеческому уму непосредственно, он указал путь опосредованного наблюдения психических явлений. Именно следуя этим путем, Н.Н.Ланге выводил психический акт за пределы сознания. [71, С. 234].

По Бехтереву, наши ощущения представляют собой , выражающие внешние количественные различия в раздражениях [21, С. 18]. Это такие реакции, которые основаны на сочетании следа от нового раздражения со следами прежнего - [21, С. 23]. Наибольшей силой обладают внутренние раздражения, поскольку они связаны с удовлетворением или неудовлетворением насущных потребностей организма. В них находит свое выражение [21, С. 44], определяя цель и направление внешних реакций.

В отличие от Дж.Уотсона [163], определявшего содержание поведения как совокупность двигательных реакций на внешние стимулы, наши соотечественники исходили из представления о целостной личности.

Психоаналитическое направление. Работы З.Фрейда, фундаментально исследовавшего бессознательное в личностной структуре, уже в 10-е гг. вызвали большой интерес в России. Видными представителями этого направления были Н.Осипов, М.Вульф, Н.Вырубов, С.Шпильрейн.

В начале 20-х гг. в Москве был создан - один из первых - Государственный психоаналитический институт (профессор И.Д.Ермаков) и открыты психоаналитические центры во многих городах.

Однако уже в середине 20-х гг. начались жестокие преследования психоаналитиков, ибо, как отмечал тогдашний директор психологического института К.Корнилов, психоанализ совершенно не применим к марксизму. В этом он, конечно, был прав, не подозревая, что психоаналитическое направление окажется одной из репрессированных наук наряду с генетикой. Десятки психоаналитиков были физически уничтожены, другие высланы или эмигрировали, или же сменили профиль своей деятельности.

Практика воспитания нового человека 20-х - начала 30-х годов. Алексей Капитонович Гастев, рабочий, профессиональный революционер, становится руководителем Центрального института труда. [35, С. 131].

Благодаря исследованию процессов труда была существенно переосмыслена категория мотива. Теперь она не ограничивалась сугубо биологическими детерминантами (инстинктами, гомеостатическими побуждениями). Утверждался принцип активности человека - не рефлекторного, а деятельного существа. От мысль идет к модели предвидимого будущего [18, 19, 154, 155]. [35, С. 135].

Одна из форм - сделать каждого участником театрализованного действия: ТРАМ, выступления, диспуты, шествия, речевки, сжигание чучел классовых врагов и т.д. и т.п. [91, 92, 149].

Показательный факт: в 1919-1921 гг. на фронтах гражданской войны действовало 1200 театров и около тысячи групп [65, с. 151]. Особое внимание уделялось развитию образования.

Толчок дала революция 1905 г. [26, 32, 63]. Год 1917 потребовал более радикальных преобразований. Цели социалистического воспитания сводились к формированию преданных делу коммунизма, всесторонне развитых людей, имеющих научное мировоззрение, подготовленных как к физическому, так и к умственному труду. Считалось, что лишь в коллективе личность ребенка может наиболее полно и всесторонне развиваться [62]. В 1922 г. возникла пионерская организация. В 1924 г. она насчитывала 161 тыс. чел., в 1925 - полтора миллиона.

Культурно-историческое направление. Основоположник данного направления - Л.С.Выготский (1896-1934) впервые в истории психологии обратился при изучении поведения к системе культурных знаков. [161, с. 502]. Еще в 1925 г. он назвал искусство средством преобразования личности. [33а, с. 309].

Чтобы понять сложные психические процессы, считал Выготский, надо изучать их историю. [33а, с. 197]. Он обращает внимание на в поведении индивида, уже утратившие под собой почву древнейшие культурные образования. Именно здесь надо искать ключ к тому, чем человек отличается от животных.

[34, т. 3, с. 79-80]. В большинстве случаев индивид не изобретает знаки заново, а использует те, которые уже созданы прежними поколениями и сохраняются в культуре.

Для Выготского индивидуальное выступает как сознание, а социальное представляет собой деятельность... Соотношение индивидуального и общественного, по Выготскому, таково, что сознание индивида повторяет, воспроизводит структуру поведения, деятельности, строится по его типу [2, с. 102].

Важнейшими положениями излагаемой концепции представляются следующие:

- знаки - элемент культуры, обеспечивающий ее сохранение и передачу от поколения к поколению; наиболее развитая система знаков - язык - составляет сердцевину культуры;
- индивид способен управлять знаками, а через них - своим сознанием и поведением;
- эти знаки и способы управления возникают в группе людей, в процессе социального взаимодействия: коллектив использует знаки, чтобы управлять поведением своих членов;
- лишь под влиянием других людей они усваиваются, индивидом - происходит их в сознание.

Выготский имел случай проверить свою теорию. В опытах И.А.Соколянского невозможность воздействовать на аномального ребенка словом в качестве устного (в случае глухоты) или письменного (в случае

слепоты) раздражителя компенсировалась раздражителем, доступным другому анализатору. [34, т. 5, с. 74].

Динамика ребенка представлена в книге Выготского (1934). Эта книга оказалась последней, изданной при жизни автора. Но в 60-80-е гг. советская психология доросла до идей талантливого ученого. Был опубликован целый ряд его трудов, причем многие из них - впервые. Ближайшими сподвижниками Выготского были А.Н.Леонтьев [79], А.Р. Лурия [86] и другие психологи. Главные итоги были подведены на научной сессии, посвященной 85-летию ученого [103].

Деятельностный подход. Во второй половине 20-х - начале 30-х гг. ожесточилась борьба за марксистскую идеологию. В 1934 г. С.Л.Рубинштейном (1889-1960) была опубликована программная методологическая статья. Автор утверждал, что психическая реальность существует не иначе, как в деятельности и поступках. [121, с. 25]. Объективируясь от своей деятельности, человек включается в контекст не зависящей от него и от его воли ситуации, детерминированной общественными закономерностями.

Почти одновременно с Рубинштейном, в 1935 г., к выводу о решающей роли деятельности пришел А.Н.Леонтьев (1903-1979). [80, с. 74].

Принципиальный характер имеет формула Рубинштейна: [120, с. 60]. Личность и ее психические свойства [116, с. 622]. Направленность отвечает на вопрос, чего хочет человек, способности - что он может, характер - что он есть. Развитие природных дарований - не причина, а следствие разделения труда. Оно в природные особенности рабочих. Характер определяет человека как субъекта деятельности. В основе его лежит темперамент, который зависит от многообразных условий, [119, с. 661].

Теория отношений личности В.Н.Мясищева. Еще в прошлом столетии врач-психиатр А.Ф.Лазурский (1874-1917) попытался, а также составил естественную классификацию характеров [70, с. 351]. Он впервые предложил

. [68, с. 186]. В последней он различал две стороны: внутреннюю, прирожденную (), куда входили психо-физиологические функции, и внешнюю, характеризующую отношения личности и окружающей действительности. В основе классификации оказалась природная одаренность, в зависимости от которой якобы складывались различия по социальному положению [69].

Категория более адекватно выражала связь личности со средой, чем прежнее представление о механических толчках. Однако после революции установили, что слово уже раньше наделил определенным значением К.Маркс. [90, С. 29].

Ученик Лазурского В.Н.Мясищев (1893-1973) попытался представить отношения как предмет особой отрасли психологии [99]. Основой формирования личности является не деятельность, но среда [74, С. 79]. В первом случае явно говорится про отношения, сложившиеся в обществе, где живет данный человек. [126, С. 263].

Когда речь зашла об измерении отношений, Мясищев был вынужден сблизить свой термин с английским (социальная установка личности) [98]. Категорией, соотносимой с как с чем-то субъективным, таящимся личности, излагаемая концепция считает внешнее - объективное действие, направленное на другого человека. Иногда обращение не соответствует отношению, но именно обращение с индивидом формирует его отношения, которые, в свою очередь, проявляются во взаимодействии с другими.

В спорах с Б.Г.Ананьевым Мясищев требовал отойти от статической характеристики свойств личности и перейти к динамической характеристике отношений. Эксперименты по воздействию на личность показали, что самый робкий ребенок может быть превращен в самого активного, если окружающие изменят с ним обращение. Испытуемым пермских психологов была предоставлена исключительная возможность самостоятельной инсценировки и организации ролевой игры. Приводимая таблица показывает,

как изменилось среднее количество реакций общения по четырем играм (первая колонка - до воспитывающего эксперимента, вторая - после):

В педагогической психологии выяснялось влияние отношения учителя к детям. Например, в экспериментах А.В.Воробьева учащимся предлагались задачи, требующие самостоятельного решения, причем на видном месте выставлялись портреты их учителей. Выяснилось, что некоторые портреты стимулировали более добросовестную работу, тогда как другие оказывали обратное воздействие: школьники исподтишка нарушали правила [ПО, с. 24].

Утверждение ролевой концепции личности (середина 50-х - конец 80-х годов) Еще В.М.Бехтерев изучал влияние коллектива на личность [22]. Его концепции оказали сильное воздействие на исследования тех лет [50, с. 55]. Однако с годами слово все более мифологизировалось. Вот свидетельство эффективности этого мифа. В начале шестидесятых годов социологическая группа ЦК ВЛКСМ (В.Г.Васильев, А.С.Кулагин, В.И.Чупров) провела анкетирование, где, в частности, выяснялось отношение к комсомолу. Ответы большинства респондентов свелись к формуле: .

Когда несколько ослаб идеологический пресс, были изданы первые переводные работы [16, 96]. Исследователи с энтузиазмом набросились на социометрическую методику, стала модной проблема конформного поведения [11, 51, 137].

Однако к подходили с разных позиций. Одни авторы приписывали зарубежным очевидные глупости, а потом с пафосом их разоблачали. Другая позиция состояла в стремлении, отделявший отечественную науку от мировой. Ниже речь пойдет в основном о работах, близких ко второй позиции.

В 1965 г. под редакцией Г.В.Осипова был издан двухтомник , где раздел представляли статьи Н.Г.Валентиновой, В.И.Селиванова и В.Б.Ольшанского [133, с. 433-530]. Авторы не шли далее описания и изученных коллективов. Было доказано, например, что при определении

социальных ценностей влияние рабочей группы оказывается более действенным, чем влияние возраста, или пола, или образования [133, с. 503].

В 1967 г. вышла в свет книга И.С.Кона. Одновременно были опубликованы статьи В.Б.Ольшанского о социальных ролях и теории ролей [144, с. 518-519, 520-521]. Это метафорическое понятие, в середине 30-х годов введенное в научный обиход культурантропологом и социологом Р.Линтоном и одновременно психологом и философом Дж.Мидом, становится частью нормативной лексики в отечественной науке [17, 66, 72, 125].

В ролевой теории личности основными аналитическими единицами, позволяющими моделировать связь индивида и группы, являются социальная роль (единица культуры), социальный статус (единица социальной структуры) и собственное Я (единица личности).

В отечественной литературе существуют частные разногласия в понимании термина и классификации ролей социологами. Большинство согласно, что роли различаются в зависимости от той системы взаимодействия, в которую они входят как элементы. В каждой роли можно выделить обязанности основные, непосредственные, и те, которые осуществляются или нет по собственному усмотрению исполнителя.

Роли заданы социальными ожиданиями, которые концептуализируются в социологии как [104, с. 454-455]. Избрав объектом изучения поведение людей в очереди, М.И. Бобнева исследовала нормативную регуляцию поведения [23]. Индивид всегда исходит из собственных интересов, как он их понимает. Известно, однако, что если его поведение будет значительно отклоняться от ожидания окружающих, он подвергнется социальным санкциям [106].

Условием согласованности ожиданий является общность их основания - ценностно-ориентационное единство группы [109, с. 193]. Социальные ожидания фиксируются не на индивидах, а на статусах (), которые индивиды

занимают в социальном взаимодействии. Так, опросив репрезентативную выборку социальной группы, ленинградские социологи выявляют присущие ей условия труда и быта и заключают, чего хочет, что умеет и может типичный ее представитель [81, 130].

Каждый статус может сравниваться с другим по тому или иному признаку, соотносимому с господствующей системой ценностей, приобретая таким образом определенный социальный престиж. Престиж ранжирует статусы в общественном мнении. Исследования престижа профессий В.Шубкин, В.Водзинской и другие проводили многократно [28, 151, 156]. Обращалось внимание и на [40].

Общение людей строится так, что в статусе индивид выступает как объект ориентации участников взаимодействия, а исполняя роль, он сам ориентируется на других действующих лиц [55, с. 40]. Роль входит в личность, но в то же время является элементом поведения группы - так индивидуальное связывается с социальным.

Исследованные в школе Выготского значения и символы позволяют соотносить роль, статус и Я. Поскольку индивид включен в несколько групп, для понимания его поведения особо значима группа. Иногда возникают внутриролевой и межролевой конфликты [105, С. 182-190]. Выпавшую ему роль индивид соотносит не только со статусом партнера, но и со своим Я.

Самые сложные проблемы связаны именно с понятием Я. Подход к ним наметил еще С.Л.Рубинштейн: [119, С. 681]. Не случайно И.С.Кон вслед за две книги посвятил человеческому Я [52, 55].

Проблема изучалась как применительно к учебным заведениям [31, 140, 152], так и в других типах социальных организаций [60, 113, 114, 124]. При рассмотрении проблемы включенности индивида в организацию, что является необходимым условием его , было показано, что важно не столько количество требований, сколько их структура [73, С. 132]. Несоответствие условий труда, стиля руководства, системы стимулирования и т.д. образу Я

является причиной текучести кадров и низкой производительности труда. Изменение личности работников приводит к изменению их ожиданий, обращенных к социальной организации.

. Еще в 60-е гг. Л. Божович рассматривала Я в функции мотивации и в функции организации действий субъекта [24, С. 115]. Другие авторы обратили внимание на вклад Дж. Мида: с помощью понятия он объяснял механизмы формирования Я, а далее посредством Я моделировал индивидуальность ролевого поведения [59].

Процесс социализации раскрывается через принятие роли, формирование образа Я с позиции этого другого. Работы советских исследователей во многом совпадают с позицией Дж. Мида. Разрабатывавшаяся школой Выготского проблема значений позволяет соотнести между собой роль и Я как значения.

Деятельностный подход блестяще оправдал себя в исследовании развития человека при полном отсутствии зрения и слуха. В отечественной литературе прослежены возрастные изменения психики ребенка [29, 52, 55, 57]. Замечено, что младшего школьника развивает не учеба, а отношение взрослых к учебе [130, С. 87]. С годами расширяется набор ролей, отношения все более индивидуализируются. И.С.Кон тщательно исследовал проблемы юношеской дружбы [54].

Было показано, что особое значение в социализации личности имеют детские игры (Д.Б. Эльконин). Принимая общие правила игры, он научается ориентироваться на соционормативную систему в социальном взаимодействии.

Демократизация общества в период «оттепели» привела к появлению «Закона об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958), на основании которого была проведена одна из масштабных реформ образования: для преодоления «отрыва обучения от жизни» были проведены структурные, количественные

и качественные изменения всей системы образования в целях социализации молодежи через совершенствование ее профессиональной подготовки, учитывающей насущные потребности общества, повышение уровня подготовки специалистов в соответствии с техническим прогрессом.

При этом был увеличен срок обучения в средней школе на 1 год для того, чтобы совместить общее образование в объеме средней школы с профессиональной подготовкой молодых рабочих массовых профессий. Статьи 28 и 29 закона предписывали осуществление подготовки специалистов в вузах на основе соединения обучения с полезным трудом в зависимости от профиля вуза, предпочтительный прием в вузы производителей, имеющих стаж работы, приоритетное развитие вечернего и заочного высшего образования.

Итогом реформы стало обеспечение социальной мобильности для представителей разных социальных слоев (решающим был переход на 8-летнее обязательное обучение), развитие материальной базы средних школ, оснащение их мастерскими и кабинетами и т. д., значительное увеличение количества обучающихся в общеобразовательных школах, школах рабочей и сельской молодежи, среднеспециальных учебных заведениях, вузах, в целом — повышение общеобразовательного уровня в стране.

Но к середине 1960-х годов реформа отчетливо продемонстрировала свою неэффективность в ряде ключевых аспектов. Прежде всего, затраты на профессиональную подготовку в средней школе значительно превысили отдачу, уровень этой подготовки оказался не соответствующим техническому прогрессу и потребностям страны. Реформа продемонстрировала опасности волюнтаризма в области развития образования.

В 1965 г. пришлось вернуться к 10-летнему среднему образованию, к приоритету дневного обучения в вузах, сокращению льгот при поступлении в вузы производителям со стажем, отказаться от ряда положений

реформы. Ключевым в реформе 1965 г. стал переход к всеобщему среднему образованию, объявленный приоритетом советской образовательной политики. В Постановлении ЦК КПСС и СМ СССР «О завершении перехода к всеобщему среднему образованию» (1972) был подведен итог этой реформы. Социальные последствия реформы для молодого поколения были весьма весомыми: значительно расширился доступ к высшему образованию (что было особенно важно для выходцев из семей рабочих, колхозников). Негативным следствием стало понижение уровня подготовки абитуриентов вузов.

4.2 Общественно-исторический характер реформ в отечественном образовании в период перестройки

В декабре 1989 года Всесоюзный съезд работников народного образования положил начало последней реформы образования в РФ, определив основные принципы реформирования. Это - демократизация, многовариантность и многоукладность образования, открытость инновациям, регионализация образовательных систем, учет национальных особенностей в многонациональной стране, разнообразие и дифференциация образования, гуманизация его содержания, непрерывность обучения, развивающий его характер, деятельностный характер образования.

Образование всегда играло существенную роль в экономическом и социальном развитии общества, являясь важным фактором, влияющим на основные экономические показатели и обеспечивающим устойчивость функционирования рыночной системы.

Одно из направлений реформирования российской системы образования заключается в переходе от механизма постатейного финансирования к введению нормативного бюджетного финансирования образовательных учреждений и процессам инвестирования в них.

Однако, очевидно, что мобилизация частных средств в систему образования ограничивается низкими доходами большей части населения. Так, по итогам выборочного обследования потребительских ожиданий населения, проведенного ГУ-ВШЭ, 29 % опрошенных хотят приобрести платные образовательные услуги, но не могут их оплатить из-за недостатка финансовых средств. Повышение уровня реальных доходов, развитие системы образовательных кредитов, усиление «прозрачности» использования средств, введение дополнительных налоговых льгот на инвестиции в образование могут привести к росту доли семей, готовых увеличить расходы на образование, дополняющие государственное финансирование. Сегодня в России группа обследуемого населения с наименьшими денежными доходами тратит на оплату услуг образования 3,2 % расходов, с наибольшими – доходами – 42,4 %.

Серьезный вклад в повышение финансирования образовательных учреждений могут сделать предприятия, оплачивающие подготовку, переподготовку и повышение квалификации специалистов, требующихся в производстве, а также оказывающие спонсорскую помощь, на что сегодня педагогическим и гуманитарным вузам трудно рассчитывать. Поэтому роль государственного финансирования образования не должна снижаться.

Экономические условия, влияющие на образование, зависят от состояния рынка труда. Поэтому необходимо проведение продуманной образовательной политики, исходящей из потребностей экономики в соответствующих специалистах и учитывающей миграционные потоки населения. Рынок труда предъявляет спрос на работников определенной профессии и квалификации, что должно учитываться при планировании подготовки специалистов. Некоторое несоответствие между спросом и предложением на рынке труда существует вследствие ряда причин.

К субъективным причинам можно отнести ошибки, допущенные при проведении маркетинговых исследований рынка образовательных услуг,

определении планов набора и выпуска специалистов. Ориентируясь на спрос населения на образовательные услуги, а не на реальные потребности экономики, учреждения образования выпускают специалистов, которые не всегда имеют возможность устроиться на работу по полученной профессии. Среди объективных причин несоответствия между потребностями рынка труда и предложением выпускников учебных заведений можно назвать такие, как временной разрыв, связанный с подготовкой специалистов; появление новых технологий; необходимость определенного запаса знаний для обеспечения достижения экономического роста. Для сокращения диспропорций между системой образования и рынком труда требуется повысить роль работодателей и органов власти в уточнении перечня профессий, обновлении содержания профессионального образования и возрастании его качества.

Уровень образования оказывает неоднозначное воздействие на ситуацию с безработицей. По всем секторам экономики с повышением уровня образования снижается риск потери работы и возрастает возможность трудоустройства выпускников, что подтверждает роль и значение высшего профессионального образования.

Вместе с тем, узкопрофильная подготовка может препятствовать трудоустройству выпускника. Существует определенный разрыв между требованиями молодых людей к рабочему месту, оплате труда и их собственными возможностями. Об этом свидетельствуют отказы от предлагаемых мест работы. Рано или поздно выпускники учебных заведений приспособляются и находят нишу на рынке труда. Таким образом, образование и рынок труда состоят в тесном взаимодействии, которое может приводить к решению многих социально-экономических проблем или, наоборот, их обострению, что напрямую связано с проблемой профориентации и качества образования.

Актуальной проблемой, напрямую связанной с необходимостью реформирования системы образования, является вопрос создания независимой системы оценки качества работы образовательных учреждений, их рейтинга на основе востребованности выпускников вузов. Качество образовательного процесса должно определяться не только количественно, при помощи тестирования или иных форм аттестации, но и качественно-концептуально.

Для этого необходим анализ знаний студентов с точки зрения межпредметных связей по горизонтали и вертикали. Такая концептуальная интеграционная оценка знаний позволит дать реальную картину результатов учебного процесса в целом, будет способствовать действительному повышению качества образования.

Сегодня признано, что поведение человека детерминировано его наследственными задатками и условиями социализации. Однако вся этика, и прежде всего принцип личной ответственности, базируются на безусловном признании абсолютной свободы воли. Это противоречие породило многовековую дискуссию.

Наиболее убедительной из представленных ныне точек зрения выглядит концепция П.В.Симонова. Впечатление о свободе иллюзорно, поскольку человек не осознает все движущие им мотивы. Однако субъективно ощущаемая свобода и вытекающая из нее личная ответственность включает механизмы всестороннего и повторного анализа последствий того или иного поступка, что делает окончательный выбор более обоснованным.

Видимо, лишь неполное, частичное осознание человеком движущих им мотивов позволяет снять противоречие между объективной детерминированностью поведения и субъективно ощущаемой свободой выбора. Речь идет о своеобразном принципе дополненности: человек детерминирован с точки зрения внешнего наблюдателя, в то же самое время

тот же человек свободен с точки зрения его собственного рефлектирующего сознания.

В своих работах А.Г. Здравомыслов назвал ряд элементов, опосредствующих связь личности с обществом [41]. Особое внимание уделяется потребностям. Отмечается, что последние сформировались в ходе истории общества, и, следовательно, все они социально опосредствованы. Однако более конкретно выделяются витальные (жизненные), социальные (социогенные) и духовные потребности. Так, Л.И. Божович много писала о познавательных мотивах школьников и отмечала их связь с социальными [24, С.316.]. Она утверждала, что становление иерархической системы мотивов обеспечивает устойчивость личности [24, С. 422].

Впоследствии было разъяснено, что содержание социальных потребностей состоит в принадлежности к человеческому обществу, что находит целый ряд проявлений (уважение, привязанность, любовь близких и т.д.). Социальная потребность заключается в связях человека с окружающими людьми, налагающими взаимные права и обязанности. Двойственность этих сложных взаимосвязей, согласно концепции П.В.Симонова, выступает, ощущается, оценивается и функционирует как потребность в справедливости. В этом еще раз обнаруживается важность разграничения между значением и смыслом, предложенного А.Н. Леонтьевым [79, т. 2, С. 180-186].

Исходя из соотношения прав и обязанностей, многие авторы различали два типа людей: одни считают, что ущемляются, другие же видят упущение в выполнении обязанностей. Отсюда - и направленность у Божович, образы и - у Симонова и Ершова. Ю.Н.Козырев и П.М.Козырева противопоставили диссенсализм консенсализму, обнаружив в общероссийском исследовании 90-х годов доминирование диссенсалистов [49, С. 23-42]. О.Л.Краева и Г.Л.Воронин, используя реакции респондентов на пословицы (поговорки) и

математические методы обработки, выделили пять типов социального поведения личности:

- 1) консенсалистский;
- 2) агрессивно-альтруистский;
- 3) обывательский;
- 4) толерантно-эгоистический;
- 5) диссенсалистский [59а, с. 151-158].

Уместно отметить, что если в прежние годы упор чаще делался на разумных потребностях личности, то позднее стали акцентировать внимание на эмоциональных, ценностно-нормативных аспектах.

В качестве социальных детерминантных потребностей человека в середине 60-х гг. часто упоминались научно-техническая революция, урбанизация и индустриализация.

Есть потребности, которые не являются ни адаптивными, ни гомеостатическими. Ссылаясь на В.А.Петровского, А.Г.Асмолов пишет, что движущей силой может быть неиспользованная, резервная зона потенциальных возможностей индивидов. [10, С. 27]. Позднее Асмолов рассматривает избыточную неадаптивную активность как один из четырех принципов эволюционной динамики [10, С. 137-154].

Особое значение имеют исследования состояния личности в условиях радикальных социальных перемен. Некоторые активизируют выработанные столетиями и сохранившиеся в культуре механизмы.

Наиболее распространенными элементами кризисного мироощущения оказались смирение, принятие вечных ценностей, стойкость, самоирония, объективность [101, С. 75]. Нестабильное общество характеризуется неожиданными, резкими, быстрыми и непредсказуемыми изменениями социальной среды.

И происходит это на фоне уменьшения индивидуального жизненного ресурса и разрушения систем социальной регуляции поведения. Люди

вынуждены готовить себя к непредвиденному, к наибольшему числу возможных вариантов. Тут не действует и не может действовать логика рациональной выработки решений.

Н.Ф.Наумова описала особенности свободного (не рационального) выбора: 1) альтернативное (многоплановое) переживание человеком своей жизни; 2) антиномичность тех предположений об индивидуальном существовании, которые закладываются в основание выбора; 3) намеренное сохранение в момент выбора одного из элементов целеполагания неопределенным; 4) случайность выбора как способ актуализации скрытых возможностей личности; 5) свободное структурирование и интерпретация объективного и субъективного времени [102, С. 16-37].

Индивид свертывает, упрощает стратегию - только бы сохранить внутреннюю свободу выбора, следовать собственной логике, а не логике социума. Возникают переходные модели поведения, неуловимо превращающиеся [101, С. 61].

Массовое сознание по-прежнему ориентируется на ценности социальной справедливости, однако содержание представлений о ней постепенно меняется. Наблюдается также ослабление доверия между людьми, т.е. сужение социального пространства.

Анализируя результаты массовых опросов, Г.Г.Дилигенский выявил, что часто сфера общественных потребностей образуется путем экстраполяции в нее потребностей индивидуальных [39, С. 71]. При этом активную роль играет макросоциальная атрибуция - индивиды приписывают обществу ответственность зато, что происходит в их собственной жизни.

Так, за антипатией к кроется неосознанная теория передела имущества. В 1993 г. [39, С. 76]. Вслед за К.А. Абульхановой-Славской, Г.Г.Дилигенский признает, из чего возникает тенденция к общению и к обособлению [39, с. 101].

Многие особенности общественных потребностей объяснимы лишь с позиции социологии: их количественные и качественные параметры определяются социально-культурными нормами, на которые ориентируется данная часть общества. Действует закон социального сравнения [39, С. 79; 100, с. 22], причем эталоном выступает референтная (нормативная или корпоративная) группа.

Важный фактор динамики потребностей - социальные ожидания [39, с. 80; 104, с. 454-455], представление об уровне жизни близких субъекту, групп, а также оценка возможностей достижения успеха. Каждый человек стремится быть. Но социокультурная система очень сложна, многомерна. В конечном счете свобода воли, самоопределение личности, бремя выбора, творчество - это нормативные понятия, принятые в данной культуре.

Сегодня Россия переживает становление новой социальной субъективности. Люди остро ощущают ломку устоявшихся социальных идентификатов. [160, С. 36].

Группа сотрудников Института социологии РАН под руководством В.А.Ядова объединилась в исследовании социальной идентификации [128]. В содержательной статье Т.С.Барановой рассматриваются современные отечественные и зарубежные теоретические модели. Автор отличает социальную идентичность от личностной, основанной на персональных качествах и характеристиках индивида [128, С. 35-46]. Теоретические понятия уточняются и Ю.Л.Качановым [128, С. 24-34].

Советская интерпретация марксизма подменяла проблему субъективной идентификации навязыванием индивиду ограниченного набора категорий, которые автоматически сочетались с его социoproфессиональной принадлежностью.

Однако уже тогда люди типизировали друг друга в понятиях здравого смысла, сложившихся в обыденной жизни. Методики, соответствующие феноменологическому подходу, применяли также Ю.Л. Качанов, Н.А.

Шматко, О.Н. Дудченко и А.В. Мытиль [128]. В условиях социальной нестабильности и непрозрачности общественных взаимоотношений, в частности межгрупповых, такая стратегия исследования вполне понятна.

Идентификация обусловлена так называемой оценкой возможностей индивида [39, С. 46] и сопровождается социальной атрибуцией: индивид приписывает себе, связывает со своим Я определенные интересы и смыслы.

В посттоталитарном обществе обостряются как стремление индивида к объединению с другими, выражающееся в идентичности, так и стремление к самоизоляции. Состояние маргинальное ведет к распаду социальных связей, к хаотичности системы самоидентификации. Работа Т.З.Козловой показывает, что в группе 20-24 лет идентификация еще не сложилась, а к старости она размывается [128, С. 107-125].

Е.Д.Игитхянян отмечает, что наиболее размыта социально-слоевая идентификация интеллигенции. Делается вывод об утрате специалистами самостоятельного социального статуса [128, С. 158-159]. М.Ф.Черныш заключает, что жизненный успех приводит к изоляции, возможно, вследствие непризнания легитимности большинством населения [128, С. 159-166].

Три мониторинговых исследования 1992-1993 гг. позволили Е.Н.Даниловой и В.А. Ядову выявить ранговый порядок групп, составляющих те точки опоры, которые люди стремятся найти в окружающем социальном пространстве.

На первом месте оказались группы повседневного общения (семья, друзья, близкие). За пределами этого сравнительно узкого круга социальное пространство формируется на основе стереотипов, созданных повседневным общением и средствами массовой коммуникации.

Второе место занимают (учебе, профессии), ниже - группы по признакам национальной принадлежности, верований, гражданства, наконец, по имущественному признаку (достаток) и по политическим взглядам. [128, С. 129-130].

Стала классической в российской науке концепция В.А. Ядова, представившего личностные диспозиции [2] [60] разного уровня как взаимосвязанную иерархическую систему [159]. Описанные образования связаны с различными уровнями обобщенности социальной действительности. Высший уровень в иерархии образуют ценностные ориентации на цели жизнедеятельности и средства достижения этих целей. Концепция была проверена и скорректирована в многолетнем исследовании [123].

Соотнесение наблюдаемых процессов с диспозиционной концепцией регуляции социального поведения личности показывает, что идентификация с ближайшим окружением активизирует ситуативные установки; идентификация на уровне обобщенных социальных установок - это диспозиции, относящиеся к типичным ситуациям и позитивно-негативным объектам (корпоративно-солидарное поведение, например, участие в забастовке); идентификация на уровне ценностей и идеалов - включение в массовые социальные движения, отражающие интересы социального класса, нации, страны.

Идентификация с группой (общностью) существенно влияет на коллективное поведение. Как правило, социальные конфликты сосредоточиваются в зоне солидарностей. Социальная дезинтеграция создает благоприятную почву для мобилизации граждан под тем или иным обобщающим лозунгом или под воздействием выдающегося лидера. По мнению компетентного социолога, ни того ни другого, к счастью, не наблюдается [160, с. 36].

Социокультурные проблемы. Объяснение личности из взаимодействия социальной роли и Я в малой группе является необходимым, но не достаточным. Содержание названных переменных обусловлено влиянием макроструктур, культурным и социальным порядком общества [3] [61].

Солидный материал, имеющий прямое отношение к теме, представлен в трудах И.С.Кона [52, 53, 55, 57]. Автор показывает, как в ходе истории изменялась индивидуализация и персонализация человека, причем прежние структуры личности не просто отбрасывались, а включались в новые, более сложные системы. Повсюду изменение индивидуального с изменением социального. Сложное, динамическое общество несовместимо с примитивно-однообразным человеческим материалом, а духовно богатая, разносторонняя личность не может существовать и развиваться в примитивной и недифференцированной социальной среде.

Истории религии, искусства, литературы и языка свидетельствуют, что каждая этническая культура формирует специфический образ человека как личности. [55, С. 145].

Было проведено оригинальное исследование русского национального характера [46]. Социальные архетипы существуют на бессознательном уровне, они с трудом поддаются изучению.

По ряду ценностных структур народы стран бывшего, независимо от их давнего историко-культурного прошлого (например, венгры, немцы, поляки и русские), на момент обследования (90-е гг.) были близки друг другу, особенно по критериям отношения к власти, открытости к переменам и др.

В 1995-1996 гг. А.М.Демидов осуществил исследование социокультурных стилей в странах бывшего Варшавского пакта [38а]. Основу типологии, опирающейся на десять блоков ценностных суждений, образовали пять социостилей, расположенных на оси координат: надежда - разочарование, активность - пассивность. отличаются пессимизмом, страхом перед будущим, стремятся к порядку, стабильности, патернализму.

Характерна ценностная дезинтеграция, однако респонденты активны, индивидуалистичны, стремятся взять все от жизни. скептически, пассивны, однако обладают твердой системой традиционных ценностей, что заряжает

их оптимизмом, опираются на мораль XXI в., открыты к новому, верят в прогресс и общество, в отличие от их амбиции не столь эгоистичны и циничны. стремятся к сочетанию индивидуальных свобод и социальной ответственности, отличается толерантностью, сюда входят как активные, так и пассивные люди.

В России преобладают ретрограды (55%) и победители (28%), для обеих групп характерна ценностная дезинтеграция. Социально уверенные составляют всего 18% населения. Несмотря на развитое чувство общности, россияне слабо идентифицируют себя как часть общества, более материалистичны, меркантильны и индивидуалистичны, чем жители других стран. Россияне больше других не доверяют и не верят своему государству, более разочарованы во всех социальных институтах и идеологиях.

Динамике ценностей населения нашей страны (1990-1994) посвящена коллективная монография под редакцией Н.И.Лапина и Л.А.Беляевой [39]. [39, С. 14]. Было обнаружено, что за период исследования усилились либеральные ценности. В то же время ослабли такие ценности, как Наблюдается ценностных смыслов жизни и деятельности россиян. В 1990 г. большинство связывало решение своих проблем с деятельностью властей или руководства, в 1994 г. более половины обследованных надеялись прежде всего на себя.

Н.Ф.Наумова полагает, что переходный период формирует долговременные установки и ценностные ориентации. ценность включает как частный случай. Сегодня ценности возникают в разболтанной, разлаженной, но живой и действующей нормативной системе [39, С. 45]. Ценностные ориентации выстраиваются в иерархию оптимальную, с точки зрения данного человека, в новой ситуации.

Наумова прослеживает стадии развития жизненных стратегий человека: реверсивную (эйфория, иррациональные надежды, целерациональная ориентация на разрушение - человек собирает силы, чтобы преодолеть хаос

исторического перелома), затем кризисную (ощущение незащищенности и зуд нетерпимости) и, наконец, адаптацию и стратегическое поведение (внешние воздействия уже не могут оказать влияния на формирование жизненных стратегий: реформы переживаются как стихийный, неуправляемый процесс).

За сравнительно короткий период исследование обнаружило, что доля тех, кто предпочитает уход в частную жизнь, возросла на 19%, а доля тех, кто приветствует коллективные формы протеста, снизилась более чем на одну треть.

Получившие в конце 60-х годов широкое распространение исследования этничности и этнической психологии, отсутствие в повседневной жизни реального подтверждения постулата о разрешении национального вопроса в СССР «полностью и окончательно возникновение в стране различных национальных движений, обострившиеся проблемы национальной школы усилили внимание исследователей к народной педагогике, понятие которой некоторые из них стремились заменить термином «этническая педагогика».

На первой Всесоюзной конференции по народной педагогике в 1971 г. значительная часть ее участников высказалась за подобную замену, как понятия наиболее соответствующего содержанию. Причиной такой устремленности явилась необходимость в тех условиях закамуфлировать переход в научных исследованиях от воспитания народа к народному воспитанию, к пониманию народа как субъекта воспитательного процесса. Более 50 человек выступивших на конференции, каждый из которых представлял свой этнос, обнаружили полное единство во взглядах на цели, способы и средства народной педагогики. Например, инициации - способ продвижения новых поколений к социальной зрелости - схожи у народов Севера России, Сибири и Средней Азии. Различие только в предметах и объектах охоты, рыбной ловли, скотоводства и т.д. [146, С.78-80]

Кризис в системе общественного воспитания, бесперспективность ряда общепринятых концепций формирования личности, проявившийся в 80-е годы в стране, вызвал рост неформальных молодежных объединений, в том числе национальных.

Основными причинами кризиса воспитания в национальных регионах страны явилось усложнение социальной структуры народов СССР, повышение роли национальной интеллигенции и ее сопротивление русификации национального сознания и обряда жизни этносов, особенно после Ташкентской конференции «Русский язык - язык дружбы и сотрудничества народов СССР» (май 1979 г.), рекомендовавшей начинать изучение русского языка в дошкольных учреждениях.

Сопротивление было предметным. Например, по переписи 1979 года в республиках Прибалтики численность владеющих русским языком не увеличилась, а уменьшилась, тоже можно сказать о республиках Поволжья, кроме Мордовии. Перекос в развитии двуязычия в национальной школе обсуждался на Всесоюзной научно-практической конференции в Риге (1982 г.), посвященной дружбе народов СССР и заочной дискуссии по вопросам этнической психологии и педагогики, развернутой в 1981-1982 гг. в журнале «Советская этнография». [263]

Ограничения в преподавании родного языка [100, С.13-18], активизировали стремление у ученых национальных регионов исследовать проблемы народной педагогики, прежде всего вопросы совершенствования процесса обучения родному языку и формирования национального самосознания в этносе.

В 1988 году приказом тогдашнего министра (председателя Госкомитета СССР по народному образованию) Г.А. Ягодина при Госкомитете был создан Временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) "Школа" во главе с известным педагогом и публицистом Э.Д.Днепровым. В него вошли так или иначе сотрудничали с ним все думающие педагоги и психологи страны.

Целью создания ВНИКа была разработка принципиально новой образовательной политики, основанной на идеях развития личности школьника, вариативности и свободного выбора на всех уровнях образовательной системы, превращения образования в действенный фактор развития общества.

Были разработаны и в декабре 1988 года одобрены Всесоюзным съездом работников образования следующие основные принципы: демократизация; плюрализм образования, его многоукладность, вариативность и альтернативность; народность и национальный характер образования; открытость образования; регионализация образования; гуманизация образования; гуманитаризация образования; дифференциация образования; развивающий, деятельностный характер образования; непрерывность образования. В течение полутора лет реализация новой реформы задерживалась и по-настоящему началась только с назначением Э.Д. Днепров в 1990 г. министром образования РСФСР (и затем РФ).

В 1992 году был принят закон РФ "Об образовании" (новая редакция - в 1996 г.). Параллельно с реформой среднего образования в конце 80-90-х гг. осуществлялась и реформа высшего образования. Ее основным содержанием были гуманизация и фундаментализация образовательных программ, рационализация и децентрализация управления вузами, диверсификация образования и введение его многоуровневой структуры, дальнейшее развитие демократизации и самоуправления в вузах. Однако эта реформа осталась не доведенной до логического конца; в частности, не решены проблемы многоканальности финансирования вузов, осталось почти без изменений высшее педагогическое образование и мн.др.

В 1991 году вместо АПН СССР, в значительной степени дискредитировавшей себя активной борьбой против реформирования школы, была создана Российская академия образования. Ее первым президентом стал А.В.Петровский.

Наряду с ней существует общественная Академия педагогических и социальных наук (президент - В.А. Тишков), взявшая на себя после распада СССР функцию научной поддержки единого образовательного пространства на территории стран СНГ.

После 1985-го, а особенно после 1991 г. резко изменилось к лучшему положение с национальным образованием. Многие языки народов РФ, ранее бывшие бесписьменными, получили письменность и стали предметом обучения в школах. Благодаря введению так называемого национально-регионального компонента содержания школьного образования стало возможным обучать детей истории и культуре народа (региона).

Проблема поликультурного образования приобретает особую актуальность и сложность в современном полиэтническом многонациональном российском обществе. В условиях социально-экономических и политических реформ складывается новая образовательная ситуация, для которой характерны усиление этнизации содержания образования, возрастание роли родного языка обучения, развития наряду с национально-русским русско-национального двуязычия. Все большую значимость в обучении и воспитании приобретают идеи народной педагогики, растет влияние религии на формирование самосознания личности. Происходящие в образовательной сфере процессы создают опасные для формирования личности предпосылки этнокультурной изоляции.

Вместе с тем принцип открытости образования, непродуманная политика средств массовой информации усиливают воздействие на молодежь западной (в первую очередь американской) низкопробной попкультуры. Неподготовленность молодежи к ее критическому осмыслению затрудняет процесс ее этнической идентификации и культурного самоопределения.

Этническая педагогика, как предмет обучения преподается и в вузах Министерства культуры, в учебных программах которых так же делается

упор на практическую педагогику: воспитание по месту жительства, разработку культурно-просветительских проектов, основанных на народных традициях, создание ассоциаций национальной культуры и т.д. Министерство культуры России с 1987 года совместно с Советом по педагогическому изучению и применению народных игр при НИИ общих проблем воспитания АО России, научным советом по фольклору АН России ежегодно проводят Виноградовские чтения, где постоянно работает секция «народная педагогика». В отличие от исследований педагогов, здесь не различаются понятия «этническая педагогика» и «народная педагогика».

Решение задач поликультурного образования требует широкого использования активных методов обучения и воспитания. Ведущее место в них занимают творческо-поисковая деятельность, дискуссии, симпозиумы, групповая и индивидуальная самостоятельная работа, разработка проектов и т.д.

Реализация поликультурного образования выдвигает необходимость разработки программы подготовки специалистов в области гуманитаристики как посредников между культурами различных народов, организатора межкультурной коммуникации.

Эта большая и сложная работа, которая требует соответствующего теоретико-технологического обеспечения. Очевидно, что важными компонентами педагогического образования в условиях многокультурного мира и полиэтнического российского общества должны стать:

- знание задач основных идей, понятий поликультурного образования;
- культурологические, этноисторические, этнопсихологические, этнопедагогические знания, позволяющие осознавать многообразие современного мира и специфику культурных проявлений на уровне личности, группы, социума, обеспечить понимание важности культурного плюрализма для личности и общества;

- умения выделять или вносить в содержание образования идеи, отражающие культурное многообразие мира, страны, этнической группы;
- умения организовать педагогический процесс как диалог носителей различных культур во времени и пространстве.

Педагогика сотрудничества. Инициаторами разработки педагогики сотрудничества были учителя-экспериментаторы с большим педагогическим стажем, объединившиеся вокруг возглавлявшейся В.Ф. Матвеевым "Учительской газеты". Их первые публикации появились в 70-х гг., а как единый творческий коллектив они выступили в 1986 году. В этот коллектив входили Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, И.П. Иванов, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, Л.А. и Б.П. Никитины, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин и др.

Главным для всех этих педагогов было сотрудничество как основная идея, цель и средство воспитания и обучения. Были высказаны также следующие общепедагогические и дидактические идеи.

Отношения с учениками ориентированы на то, чтобы вовлечь их в творческую самостоятельную познавательную деятельность. Отсюда лозунг учения без принуждения. Идея трудной цели в том, что перед учениками ставятся все более сложные цели, причем дидактически (средствами) и психологически (мотивационно) достижение этих целей обеспечивается. Идея опоры сводится к методике использования опорных сигналов, схем и т.п., гарантирующих усвоение и активное продвижение учащихся вперед независимо от их индивидуальных особенностей и способностей. Оценка работы виделась представителями педагогики сотрудничества не как система отметок, а как подведение учителем (в свободной форме) успешных результатов работы. Другие важные положения педагогики сотрудничества - идея свободного выбора ребенком способа и сроков работы, идея крупных блоков, идея опережения, идея соответствующей формы, идея самоанализа деятельности, идея интеллектуального фона класса, идея коллективного

творческого воспитания, идея творческого производительного труда детей совместно со взрослыми.

Особенно значимы такие идеи, как идея творческого самоуправления (при условии совместной работы старших и младших членов коллектива), идея сотрудничества с родителями как детей, так и педагогов, идея личностного подхода к ученику и воспитаннику и, наконец, идея сотрудничества учителей и их взаимопомощи. Сторонники педагогики сотрудничества считали, что реализация всех ее основных идей доступна каждому учителю.

Как видно из сказанного, идеи педагогики сотрудничества, выросшие из эмпирического опыта ее основателей, и сформулированы были в предельно конкретной форме. Тем не менее даже в нашем кратком их изложении можно усмотреть преемственность с охарактеризованными выше передовыми педагогическими идеями конца XIX - начала XX века. Более развернутое теоретическое обоснование в принципе того же подхода было дано уже ВНИКом "Школа".

В 1996 году был принят федеральный закон "О высшем и послевузовском федеральном образовании".

Новая педагогика в документах ВНИК «Школа».

Руководителем ВНИКа был известный педагог и публицист, будущий министр образования РФ Э.Д. Днепров. Во ВНИКе участвовали и были соавторами ряда его документов многие видные ученые-педагоги (В.М. Пивоваров, А.М. Абрамов, ныне директор Московского института развития образовательных систем, Б.М. Бим-Бад, ныне ректор Университета РАО, А.М. Цирульников, В.В. Фирсов, Б.М. Неменский, О.С. Газман) и психологи (А.В. Петровский, позже президент РАО, В.И. Слободчиков, ныне директор НИИ педагогических инноваций РАО, И.И. Ильясов, В.В. Давыдов, позже вице-президент РАО, В.П. Зинченко, В.С. Собкин, ныне директор Центра социологии образования РАО), учителя, экономисты и юристы (в их числе

будущий вице-премьер Правительства РФ Е.Ф. Сабуров). В работе ВНИКа на разных ее этапах принимали участие сотни, если не тысячи педагогов, психологов, учителей, вузовских преподавателей. Это было действительно массовое движение.

Изложим только часть разработанных ВНИКом идей - то, что вошло в опубликованную в августе 1988 года "Концепцию общего среднего образования".

Произошло огосударствление школы, ее бюрократизация, в результате чего она стала функционировать "в режиме единообразия, единомыслия и единоначалия". Школа вступила на опасный путь всеобщего усреднения личности, чем лишила и личность, и себя способности к развитию, "что объективно вело к подрезанию интеллектуальных корней нации". Есть только один выход - кардинальное обновление школьной политики и самой школы. "Ключевые позиции обновления советской школы - ее развитие, ее демократизация, гуманизация, реализм школьной политики".

Узловой момент идеологии новой школы - это идея развития. У нее три грани: "постоянное развитие образования, превращение его в механизм развития личности и в действенный фактор развития общества". Важнейшим фактором развития школы является педагогический поиск и эксперимент, опирающийся на сеть экспериментальных площадок.

"Нынешняя школа, декларируя задачу всестороннего и гармонического развития личности, своим авторитарным строем, дидактоцентризмом содержания, форм и методов образования, по сути, исключает саму возможность развития учащихся. Умственное развитие подменяется усвоением пресловутых ЗУНов - знаний, умений, навыков. Эмоциональное - примитивными, частичными знаниями об искусстве. Вместо развития способности и готовности к труду формируется стойкая от него отчужденность - естественное следствие подневольности, случайности и бессистемности так называемого учебного труда, безадресности его

результатов. Результаты физического развития все более становятся предметом озабоченности медицины...

...Первостепенная задача новой школы - устранить плотины, мешающие развитию ребенка, построить такую педагогическую систему, которая могла бы всемерно стимулировать это развитие.

Наконец, третий аспект идеи развития - нацеленность школы как социокультурного института не на воспроизведение закостенелых форм общественного бытия, а на развитие общества". Школа рассматривается как один из основных факторов общественного прогресса и духовного обновления общества.

Демократизация школы - это отказ от концепции "винтика" ради концепции человека как высшей ценности общества. "Это - поворот школы от ведомственных, местнических нужд и интересов к интересам и потребностям общества и личности.

Это - преодоление безликого, удушающего единообразия организации школы, содержания, форм и методов образования, раскрытие их бесконечного многообразия, их вариативности и полифоничности. Это - раскрепощение педагогических отношений, изменение самой их сути, выход из системы подчинения или противостояния в систему сотрудничества. Это - открытость школы, привлечение к ней общественных сил, включение общественного фактора в ее развитие". Первым шагом на пути демократизации школы должен быть отказ от видения ее как чисто государственного учреждения: "Одна из основных закономерностей развития народного образования состоит в том, что это развитие возможно лишь при взаимодействии двух его ведущих факторов - государства и общества...Школа как общественно-государственный институт не может жить только на государственном дыхании. Рано или поздно у нее наступает "кислородное голодание". И рано или поздно общество вновь должно прийти к ней на помощь".

"Подход к ученику как к "объекту" обучения и воспитания привел в конечном счете к его отчуждению от процесса учения, превратил его из цели в средство работы школы. В результате обучение потеряло смысл для ученика... Таким же отчужденным от образовательного процесса оказался и учитель, лишенный возможности самостоятельно ставить образовательные цели, выбирать средства и методы своей деятельности. Он утратил человеческий ориентир своей профессиональной деятельности - личность ученика". Преодолеть это положение можно лишь на пути гуманизации школы.

"Гуманизация - это поворот школы к ребенку, уважение к его личности, достоинству, доверие к нему, приятие его личностных целей, запросов и интересов. Это - создание максимально благоприятных условий для раскрытия и развития его способностей, для его самоопределения. Это - ориентация школы не только на подготовку ребенка к будущей жизни, но и на обеспечение полноценности его сегодняшней жизни на каждом из возрастных этапов... Это - преодоление нынешней безвозрастности образования, учет психофизиологической самобытности различных возрастных этапов, особенностей социального и культурного контекста жизни ребенка, сложности и неоднозначности его внутреннего мира. Это - органическое соединение коллективистского и личностного начал..." Гуманизация требует пересмотра и переоценки всех компонентов педагогического процесса в свете их человекообразующей функции. Само образование трактуется новой педагогикой как "процесс и результат развития личности в ходе ее обучения и воспитания".

Оптимальная организация школы требует преемственности, дифференциации, факультативных и интегрированных курсов. Школьник имеет право выбрать любую школу и - шире - любую образовательную траекторию (профили, формы, индивидуальные программы и т.п.). Кроме того, "задача школы - создать компенсирующие условия для отстающих

учащихся и возможности продвинутого обучения для тех, кто способен учиться с опережением".

Сам педагогический процесс должен быть перестроен. Он трактуется как "совместное движение педагогов и учащихся к целям образования". Обучение рассматривается как фактор самоопределения в познавательной деятельности, а воспитание - как фактор самоопределения в жизнедеятельности. Вводится понятие деятельностного подхода в образовании, базового компонента образования, гуманитаризации педагогического процесса, гуманизации образования.

Подчеркивается необходимость открытости и вариативности школьного образования. "В целом новое содержание школьного образования представляется в виде следующей структуры: обязательный базовый компонент... плюс "приращение", которое учитывает национальную и региональную специфику, плюс элемент содержания, учитывающий специализацию, своеобразие школы, плюс элемент, который варьируется учителем, и, наконец, часть содержания, в пределах которой ученику предоставляется совершенно свободный выбор. Такое содержание должно быть обеспечено разработкой оригинальных, живых и разнообразных авторских учебников, пособий, методических материалов и т.д."

Технология обучения предполагает различные активные и творческие методы обучения, отказ от засилья фронтальных форм работы и классно-урочной системы, появление в школе новых информационных технологий, пересмотр существующей системы оценки результатов обучения. Должна быть пересмотрена система воспитания, в частности путем интеграции в образовательную систему различных форм дополнительного образования, семейного воспитания, действительных, а не мнимых форм ученического (и вообще детского) самоуправления.

"Устремленность школы в жизнь - залог обновления содержания и способов образования, открывающего путь:

1. от нивелировки личности к ее разностороннему развитию;
2. от заучивания догм к познанию и преобразованию мира;
3. от авторитарности и отчужденности к гуманности и сотрудничеству".

Заявляется необходимость децентрализации управления образованием, участия общественности в таком управлении, финансовой самостоятельности школы и, главное, приоритетного, а не остаточного финансирования образования.

Нет необходимости лишней раз указывать на преемственность всех этих идей с педагогическими концепциями ведущих российских педагогов двух последних столетий (мы выбрали в этом разделе для анализа лишь отдельные, наиболее целостные концепции; например, мы не привели положения С.Т.Шацкого о том, что на каждой стадии развития педагогу необходимо создавать максимально благоприятные условия для раскрытия духовных и физических сил и способностей ребенка, идеи В.И.Чарнолуского об автономии школ и децентрализации управления образованием и мн.др.). Ясно, что это одно и то же направление педагогической мысли, причем направление прогрессивное и в социальном, и в собственно педагогическом аспекте.

После того как основные документы ВНИКа были одобрены Всесоюзным съездом работников образования (1989 г.), был обновлен руководящий состав Министерства образования РФ (1990 г.) и на месте упраздненной Академии педагогических наук СССР возникла Российская академия образования (1991-1992 гг.), началась реализация перечисленных выше и других положений, разработанных ВНИКом. Она началась с принятия (1991 г.) знаменитого указа №1 Президента РФ, посвященного именно образованию (к сожалению, заявленная там приоритетность образования до сих пор не реализована и осталась декларацией), и Закона РФ "Об образовании" (1992 г., вторично принят с изменениями и дополнениями

в 1996 г.). Таким образом, была создана основная законодательная база для реформы образования. Конечно, далеко не все положения, содержащиеся в документах ВНИКа, вошли в Закон "Об образовании" и вышедшие в 1990-1999 гг. инструктивные документы Министерства образования.

Точно так же не все они могли за это десятилетие быть реализованы в практике системы образования, тем более что многие идеи ВНИКа встретили ожесточенную критику и несогласие не только среди законодателей (например, в Комитете по образованию и науке Государственной думы РФ) и представителей исполнительной ветви власти, включая некоторых ответственных сотрудников Министерства образования РФ, но и среди некоторых педагогов-практиков. Так, совсем недавно (конец 1999 г.) директор одной из московских школ дал интервью, где ставил под сомнение запрет Минобразования на конкурсный отбор учащихся в первый класс и их право самостоятельно выбирать свою образовательную траекторию. К счастью, таких директоров немного.

Что же реально вошло в жизнь современной школы? Покажем это, во-первых, на двух государственных документах, принятых за последние годы, а именно упомянутом выше Законе РФ "Об образовании" и "Национальной доктрине образования в Российской Федерации". Во-вторых, опишем сложившуюся к началу 2000 года реальную систему российского образования и обрисуем некоторые перспективы ее дальнейшего развития.

В современном состоянии российского образования отмечаются прогрессивные педагогические идеи, отраженные в законодательстве РФ об образовании. Образование с самого начала определяется как личностно ориентированная общественно-государственная система.

Статья 2 Закона описывает принципы государственной политики в области образования. Это: 1) гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности; воспитание гражданственности, трудолюбия,

уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье; 2) единство федерального образовательного пространства, защита и развитие системой образования национальных культур, культурных региональных традиций и особенностей в условиях многонационального государства; 3) общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников; 4) светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях; 5) свобода и плюрализм в образовании; 6) демократический, государственно-общественный характер управления образованием и автономность образовательных учреждений.

Другая важнейшая статья Закона - это статья 14, называемая "Общие требования к содержанию образования".

Она открывается программным заявлением, что "содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества". Это содержание должно быть ориентировано на следующие цели (снова следует обратить внимание на порядок, в котором они перечислены):

- обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации;
- развитие общества;
- укрепление и совершенствование правового государства.

Содержание образования должно обеспечивать: адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества; формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира; интеграцию личности в национальную и мировую культуру; формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества; наконец, воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества.

Далее, содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений.

Очень важно, что содержание образования в конкретном образовательном учреждении (школе, вузе и т.п.) определяется образовательной программой или образовательными программами, которую (которые) это образовательное учреждение разрабатывает, принимает и реализует самостоятельно. Участие же государственных органов ограничивается разработкой на основе государственных образовательных стандартов примерных образовательных программ, примерных учебных планов и программ курсов (дисциплин). При этом образовательное учреждение может реализовывать дополнительные образовательные программы и оказывать дополнительные образовательные услуги. Оно самостоятельно в выборе системы оценок, формы, порядка и периодичности промежуточной аттестации учащихся (ст. 15); за итоговую (государственную) аттестацию отвечают государственные органы образования.

В пределах законодательства РФ, типового положения об образовательном учреждении и своего устава образовательное учреждение самостоятельно в осуществлении образовательного процесса, подборе и расстановке кадров, научной, финансовой, хозяйственной и иной деятельности (ст.32).

Прогрессивна, но не действует на практике статья 40, посвященная государственным гарантиям приоритетности образования. Она предусматривает ежегодное бюджетное финансирование образования в размере не менее 10% национального дохода (а высшего образования - не

менее 3% расходной части федерального бюджета), освобождение образовательных учреждений (естественно, в рамках их непредпринимательской деятельности, предусмотренной уставом) от уплаты всех видов налогов, систему налоговых льгот предприятиям, учреждениям и организациям, а также физическим лицам (включая иностранных граждан), вкладывающим средства в развитие системы образования РФ, и т.д.

Родители или иные законные представители несовершеннолетних детей до получения ими основного общего образования имеют право выбирать формы обучения, образовательные учреждения, защищать законные права и интересы ребенка, принимать участие в управлении образовательным учреждением (ст. 52); эта статья Закона развита указом Президента РФ (1999 г.) о попечительских советах образовательных учреждений. К сожалению, в отличие от многих развитых европейских стран, в России не существуют и не предусмотрены законодательством родительские организации на уровне региона и на национальном (федеральном) уровне. Создание таких организаций (типа германского Федерального родительского совета и его отделений в отдельных землях ФРГ) могло бы обеспечить еще большее участие общественности в деятельности системы российского образования.

Подводя итоги основному содержанию Закона (ко многим не менее важным его положениям мы еще вернемся в третьем разделе настоящей статьи при описании действующей сейчас в России системы образования), можно констатировать, что идеология этого Закона органично вырастает из охарактеризованной выше российской педагогической традиции. Другой вопрос, что в силу тех или иных причин многие положения Закона оказались не обеспеченными (законодательно, в материально-финансовом отношении и пр.). Но пока этот Закон действует (кстати, неоднократно делались попытки корректировать его в сторону возврата к старой системе образования), развитие российского образования в направлении его дальнейшей

демократизации и гуманизации, вообще в направлениях, одобренных в 1989 году Всесоюзным съездом работников образования, можно считать гарантированным.

Дополнением и развитием Закона РФ "Об образовании" можно считать Национальную доктрину развития образования в Российской Федерации, подготовленную в 1999 году Государственной комиссией во главе с премьером В.В.Путиным, принятую в январе 2000 г. Всероссийским совещанием работников образования. Мы цитируем ее по опубликованному проекту. Она вновь устанавливает приоритет образования в государственной политике, определяет стратегию и основные направления его развития на период до 2025 года.

Образование рассматривается доктриной как основа социально-экономического и духовного развития России. В качестве основных целей и задач образования, которые призвана обеспечить российская образовательная система, доктрина называет:

1. историческую преемственность поколений, сохранение, трансляцию и развитие национальной культуры;
2. воспитание патриотов России, граждан правового, демократического, социального государства, уважающих права и свободы личности и обладающих высокой нравственностью;
3. разностороннее развитие детей и молодежи, формирование у них навыков самообразования, самореализацию личности;
4. формирование у детей и молодежи целостного миропонимания и современного научного мировоззрения, развитие у них культуры межнациональных отношений;
5. систематическое обновление содержания образования, прежде всего гуманитарного и профессионального, отражающего изменения в сфере культуры, экономики, науки, техники и технологий;
6. непрерывность образования в течение всей жизни человека;

7. многообразие типов и видов образовательных учреждений и вариативность образовательных программ, обеспечивающих индивидуализацию образования;
8. преемственность уровней и ступеней образования;
9. развитие дистанционного обучения, создание программных продуктов, реализующих информационные технологии в образовании;
10. академическую мобильность обучающихся;
11. развитие отечественных традиций в работе с одаренными детьми и молодежью;
12. подготовку высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий;
13. экологическое воспитание, бережное отношение населения к природе.

В числе перечисленных далее задач государства в сфере образования отметим только некоторые, с нашей точки зрения, наиболее принципиальные. В их числе реализация конституционного права и равных стартовых возможностей граждан на получение бесплатного образования высокого качества, сохранение и развитие единого образовательного пространства России, формирование в общественном сознании отношения к образованию как высшей ценности гражданина, общества и государства, бесплатность учебников, государственная поддержка образовательных учреждений всех форм собственности, реализация условий для получения качественного образования детьми-сиротами, детьми-инвалидами и детьми из семей с низкими доходами, поддержка различных форм самоорганизации детей и подростков как неотъемлемой части всей системы образования и формирования гражданской правовой культуры молодежи, интеграция

российской системы образования и мировой образовательной системы с учетом отечественного опыта и традиций и многие другие позиции.

Естественно, что в таком государственном документе, как доктрина, акценты расставлены иначе, чем, например, в решениях Всесоюзного съезда работников образования 1989 года, отражающих позицию передовой педагогической общественности. Ведь по существу доктрина - это перечень обязательств, которые берет на себя государство перед системой образования. В то же время по своему основному содержанию Национальная доктрина образования в Российской Федерации не только не противоречит педагогическим идеям, высказывавшимся ранее и кратко описанным в настоящем разделе, но и углубляет те тенденции, которые характерны для отечественного образования и отражены, в частности, в Законе РФ "Об образовании".

В Законе РФ "Об образовании" под образованием понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства. Он сопровождается констатацией достижения гражданином установленных государством образовательных уровней.

Следует обратить внимание на то, что это определение сопровождается оговоркой: "...в настоящем Законе понимается..." Близкое, хотя и более широкое определение дается Российской педагогической энциклопедией: "...процесс педагогически организованной социализации, осуществляемой в интересах личности и общества" (Т. 2, 1999, С.62).

Уровни и виды образования в современной России

Прежде всего необходимо разделить *общее* и *профессиональное образование*. *Общее образование* предполагает такое содержание образования, которое является единым для всех учащихся независимо от их будущей профессии. *Профессиональное же образование* ориентировано по содержанию как раз на потребности, содержание и условия той или иной профессиональной деятельности. Естественно, в содержание

институционального профессионального образования обязательно входит и общеобразовательный компонент. Так, учащийся любого учреждения среднего профессионального образования одновременно с профессиональным получает и полноценное общее образование; даже в учебном плане вуза независимо от его профиля обязательно присутствуют общеобразовательные дисциплины (философия, экономика, право, педагогика, психология, иностранный язык и др.). В Законе об образовании введено понятие общеобразовательных и профессиональных образовательных программ; согласно Закону, именно эти образовательные программы вместе с образовательными стандартами (см. ниже), сетью реализующих их образовательных учреждений и органов управления образованием и конституируют систему образования РФ.

По уровню общее образование в РФ делится на дошкольное, начальное, основное общее, среднее полное (общее) образование. Наряду с ним (параллельно) существуют начальное и среднее профессиональное образование. Следующая ступень, доступ к которой открыт получившим как среднее общее, так и среднее профессиональное образование, - это высшее профессиональное образование. За ним может следовать послевузовское профессиональное образование (например, аспирантура или докторантура).

Факультативные виды образования (необязательные предметы в школе, внешкольные кружки по интересам, курсы и кружки для взрослых, учреждения, обеспечивающие повышение профессиональной квалификации) объединяются понятием дополнительного образования.

В российской системе образования существуют следующие виды образовательных учреждений.

Дошкольные учреждения (ясли, детские сады). Они, однако, не охватывают всех детей дошкольного возраста - по данным 1995 года, их посещает около 45% детей. Поэтому основная ответственность на этом возрастном этапе ложится на семейное воспитание и обучение.

Школы, т.е. образовательные учреждения начального общего, основного общего и среднего или полного общего образования. Под общим названием "школа" здесь объединены не только собственно школы, но и гимназии, прогимназии, лицеи и мн.др. В настоящее время (1997/98 уч.год) в России 67,9 тыс. школ, в том числе 16,4 тыс. начальных, 13,4 тыс. основных, 36,2 тыс. полных. В них учится 21,7 тыс. учащихся, в том числе 519 тыс. в начальных, 1 млн 268 тыс. в основных и 19 млн. 379 тыс. в полных. Есть более 900 гимназий и около 600 лицеев, свыше 7,5 тыс. школ имеют классы с углубленным изучением отдельных предметов. Кроме того, существуют школы для детей с ограниченными возможностями (в Законе "Об образовании" они названы школами для учащихся с отклонениями в развитии). Их в России примерно 1900, учатся в них 487 тыс. детей.

Профессионально-технические училища и другие учреждения начального профессионального образования. Их сейчас 4050 с 1 млн.667 тыс. учащихся.

Колледжи и другие учреждения среднего профессионального образования. Их 2593 с 2 млн. 011 тыс. учащихся.

Высших учебных заведений (вузов, учреждений высшего профессионального образования) в РФ 578. В них обучаются 3 млн. 046 тыс. студентов. Из них на дневных отделениях - 1 млн 902 тыс., на вечерних- 178 тыс., на заочных - 964 тыс.

Учреждения дополнительного образования взрослых и детей. *Учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей* (детдома, интернаты и пр.). Их около 150.Нередко звучат утверждения о "разрушении" системы образования в России в результате демократических реформ. Они не соответствуют действительности. Высокий уровень образованности населения остался тем же и даже еще более вырос (например, число студентов на 10000 чел. населения возросло с 1993/94 до 1997/98 уч.года с 171 до 208).

Естественно, отдельные виды образовательных учреждений уступали место другим: например, упало число учреждений начального профобразования и студентов в них, но зато выросло число учреждений среднего профессионального образования и студентов в них. Это совершенно понятно, так как сейчас промышленность требует квалифицированных рабочих с более высоким уровнем подготовки. Количество общеобразовательных школ за 1996-98 гг. увеличилось на 3 тыс., доля выпускников девятых классов, продолживших обучение в десятых, возросла на 7%. Постоянно растет число школьных учителей (их сейчас 1 млн 748 тыс.); хотя процент учителей с высшим образованием в 4-11-х классах несколько снизился (с 97% в 1989 г. до 93% в 1995 г.), но зато их доля заметно выросла среди учителей начальных классов (с 38,3 до 44,9%).

Конечно, в российском образовании есть острейшие проблемы. Так, по данным международного исследования уровня знаний школьников по математике и естественным наукам, Россия опустилась с 4-5-го места в мире на 16-е место. Но это только означает, что необходим серьезный пересмотр содержания, методики и дидактики школьного образования, - он как раз и происходит сейчас. Огромные задолженности государства перед работниками образования по заработной плате, аварийное состояние школ (42,5% школьников учатся в зданиях, требующих капитального ремонта, а 7% - в аварийных зданиях) и многие другие факторы, связанные не с самим образованием, а с финансовым состоянием государства, конечно, не способствуют нормальному функционированию системы образования. Но нельзя не заметить, что государство стремится сохранять расходы на образование на примерно одинаковом уровне, а когда возможно - и увеличивать долю ВВП, идущую на образовательные расходы (например, в 2000 году расходы на оплату труда работников образования предполагается увеличить на 20%).

Формы образования

Основной формой образования (как среднего, так и высшего) является дневное. Наряду с ним существует среднее и высшее вечернее образование; в середине 90-х гг. в России было 1,8 тыс. вечерних школ с 470 тыс. учащихся. Как уже говорилось, на вечерних отделениях вузов учатся 178 тыс. студентов. Сравнительно новой формой обучения является *экстернат*: любопытно, что такой термин отсутствует даже в "Российской педагогической энциклопедии". Если раньше сдавать экзамены экстерном могли только больные дети и некоторые другие категории школьников, то сейчас доступ к экстернату значительно расширен.

Традиционно в России пользовалось большой популярностью *заочное образование*, особенно высшее профессиональное. Число студентов-заочников продолжает расти и сейчас. "Это свидетельствует о том, что интерес к высшему образованию характерен не только для выпускников школ, но также для работающей части молодежи, причем для части последней - к получению второго высшего образования" (Образование и развитие человеческого потенциала в России// Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации за 1999 год. М.: Права человека, 1999, с.83). Новой формой образования, иногда смешиваемой с заочным образованием, является *дистанционное образование*, использующее компьютерные сети, спутниковое телевидение и другие современные технологии. Расширение сферы использования дистанционного образования связано с процессом компьютеризации образовательных учреждений и информатизации содержания образования.

Вариативность образования, обязательность образования и понятие государственного стандарта

Как уже отмечалось ранее, идея вариативности образования и свободного выбора учащимся любой *образовательной траектории* (т.е. любого из видов и любой из форм образования, предлагаемых государством и обществом на данном этапе, включая выбор школы и специализированных

или профильных классов в данной школе, содержания и форм дополнительного образования и т.п.) является основополагающей для российского образования 90-х годов. *Вариативность образования* - это его способность соответствовать потребностям и возможностям различных групп учащихся и индивидуальным особенностям отдельных учащихся. Это - одна из основных тенденций развития российской системы образования. Другая, по видимости противоположно направленная, но по существу неразделимая с первой, - это *стандартизация образования*, анализ которой будет приведен далее в тексте диссертационного исследования.

Вариативность образования направлена на расширение возможностей саморазвития личности и компетентного выбора ею жизненного пути. Мы уже не раз говорили о ней выше (например, выбор на определенном этапе общеобразовательной или профессиональной траектории, поступление в определенную школу или в профильный класс - это тоже вариативность). Осталось сказать о появлении в России негосударственных учебных заведений. К началу 1998/99 уч.года в Российской Федерации было 578 негосударственных средних школ и 334 негосударственных вуза. Ясно видно, что в системе среднего образования негосударственное почти не заметно; что касается высшего, то, хотя число негосударственных вузов сопоставимо с числом государственных (344 и 578), в них обучается незначительное число студентов (250 тысяч при более чем 3 миллионах в государственных).

Говоря о негосударственных образовательных учреждениях, необходимо обратить внимание на несколько важных моментов.

Во-первых, на то, что они в подавляющем большинстве являются не частными, а негосударственными некоммерческими, т.е. хотя и платными, но вся плата за обучение уходит на обеспечение существования и на развитие данного образовательного учреждения - на заработную плату преподавателям и сотрудникам, аренду помещений, закупку оборудования и

учебной литературы и т.п. Иными словами, с них никто не имеет и не может иметь прибыли.

Во-вторых, они находятся под неусыпным государственным контролем: так, ни одно негосударственное образовательное учреждение не может получить аттестации и государственной аккредитации, если оно не выполняет требований к учебному процессу, общих для всех учебных заведений данного этапа образования в России. Иначе его выпускники не получат аттестата или диплома государственного образца.

В-третьих, само появление негосударственных школ и вузов есть гибкий отклик на вновь возникающие потребности общества, которые одна только государственная система удовлетворить не может (новые профессии, интегрированная подготовка по нескольким специальностям и пр.). В-четвертых, для большинства негосударственных образовательных учреждений характерна другая, более гуманистичная и индивидуализованная, модель отношений между вузом (школой) и учеником или студентом, чем та, которая в предшествующие десятилетия сложилась в государственной системе образования.

В известном смысле негосударственные школы и вузы - важнейший канал проникновения в систему образования прогрессивных педагогических идей. Кстати, это одна из причин того, что число учащихся в негосударственных школах и вузах, в том числе наполняемость классов и учебных групп, как правило, меньше, чем в аналогичных государственных.

В прессе, особенно оппозиционной, часты утверждения о том, что-де российская система образования из бесплатной все более становится платной. Эти утверждения не имеют под собой никакой реальной основы.

Во-первых, доля негосударственных (платных, так сказать, по определению) образовательных учреждений, как мы видели, исчезающе мала на фоне государственных.

Во-вторых, именно в рамках государственных школ и вузов все более распространяется платность - незаконные поборы с родителей в школах, "коммерческие" группы в вузах. При этом "купить" диплом гораздо легче в государственном вузе, где к "коммерческим" студентам часто относятся, как к баранам, которые существуют для того, чтобы их стригли, чем в вузе негосударственном, который, как правило, очень заботится о своей репутации и поэтому стремится дать своим выпускникам действительно качественное образование (есть, конечно, и исключения...).

В-третьих, бесплатным российское образование никогда и не было. Его оплачивал все тот же налогоплательщик, но он никогда не знал, на что пошли его деньги, - решения о содержании, формах, средствах образования принимались помимо него.

То, что происходит в системе образования сейчас, - это совершенно естественный процесс интеграции обязательного "бесплатного" образования для всех и небесплатного образования по выбору учащегося или его родителей. По крайней мере, родители сейчас точно знают, за что именно они платят, и получают то, что хотят иметь. Но даже если они не в состоянии платить, их детям все равно гарантируется определенный уровень образования. В этом и состоит главная проблема - что это за уровень, и насколько он в действительности гарантируется.

Согласно Закону "Об образовании" в настоящее время обязательным является основное общее образование, т.е. 9 классов. Именно этот уровень и гарантируется государством. Дальнейшее обучение осуществляется при желании учащегося; при этом, если он намерен продолжать обучение в 10-11-м классах (т.е. получить полное общее образование), школа не вправе ему препятствовать. Оно также гарантирует бесплатность и доступность начального общего, основного общего, среднего общего и начального профессионального образования, а также на конкурсной основе бесплатность

среднего профессионального, высшего профессионального и послевузовского профессионального образования.

В Законе "Об образовании" в качестве объектов стандартизации образования рассматриваются обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся и требования к уровню подготовки выпускников.

Стандарты могут быть общенациональными (именно они обычно называются государственными образовательными стандартами; однако Ю.Г. Татур в книге "К формированию концептуально-методологических основ согласованности государственных образовательных стандартов в системе общего и профессионального образования" (М.,1998, с.9) прав в том, что единые стандарты для РФ нужны не только для государства, но и для общества и личности, и предлагает называть их российскими); национально-региональными; наконец, образовательное учреждение может само задавать для себя нормы, правила и требования к учебному процессу - в той части содержания образования, которая не регулируется государственным и национально-региональным стандартом.

Для чего нужны государственные образовательные стандарты? Их функции четко определены законодательством.

Во-первых, они призваны обеспечить качество образования: это, таким образом, орудие государственного контроля за эффективностью деятельности образовательных учреждений.

Во-вторых, они обеспечивают единство образовательного пространства РФ: именно они гарантируют, например, что школьник, переехав с Камчатки в Калининградскую область, сможет спокойно продолжать образование.

В-третьих, они обеспечивают совместимость российской системы образования с системами образования других государств.

В-четвертых, они являются основой для объективной оценки уровня образования выпускников и деятельности образовательных учреждений.

В-пятых, они являются основой для разработки примерных образовательных программ.

В-шестых, они определяют, в каких границах государство может и должно обеспечивать общедоступность и бесплатность образования. Есть и некоторые другие функции государственных образовательных стандартов, на которых мы здесь не останавливаемся.

В педагогике есть тенденция вообще отказаться от образовательных стандартов: сторонники этой точки зрения считают, что стандарт сам по себе уже стесняет самостоятельность ученика и школы и ведет к унификации образования. Даже из приведенного выше перечисления функций государственного стандарта видно, что эта позиция слишком радикальна: полный отказ от стандартов образования привел бы к нежелательным результатам.

Гораздо более опасна для российского образования противоположная тенденция - к абсолютизации государственного стандарта и таким путем - к унификации содержания общего среднего образования из единого центра.

Иначе говоря, сторонники этой тенденции стремятся законодательно определить не только необходимый минимум содержания образования, но и вообще объем, характер и последовательность вводимого материала, вернувшись к положению, существовавшему в школе до 1989 года. Ю.Г. Татур с полным основанием утверждает, однако, что главный компонент стандарта - это требования к уровню подготовки выпускников.

Иначе говоря, стандарты должны быть содержательно-целевыми: они не должны регулировать содержание программы и учебника, а тем более распределение материала во времени; их главная задача - фиксировать, чего должен достичь школьник на каждом этапе обучения. *А как, в какой последовательности, по какой конкретной программе и учебнику он этого*

будет добиваться - не может быть объектом стандартизации. (Хотя программа и учебник не могут не учитывать требований государственного стандарта.)

В этой связи упомянем об охарактеризованном в упомянутой книге Ю.Г. Татура *принципе минимакса*. Стандарт должен быть в принципе "двухслойным". Верхняя граница, или верхний уровень стандарта, - это то содержание образования, которое школа обязана предложить учащемуся. Нижняя граница, или нижний уровень, - то, что учащийся, как минимум, обязан усвоить. Это единственное разумное решение проблемы стандартов: если мы зададим только верхний уровень, значительная часть учащихся не сможет его достичь. Если же, как сейчас делается, мы зададим только нижний уровень, это повлечет за собой резкое снижение образовательной планки. Принцип минимакса - условие стандартизации развивающего и вариативного образования.

Базисный учебный план

В функции органов управления образованием, и в особенности Министерства образования РФ, входит, в частности, стандартизация учебных планов. Но если раньше, до 1989 года, такой учебный план был унифицирован и жестко задавался сверху, то теперь появилось понятие *базисного* учебного плана. Описанный далее его вариант был принят в 1998 году.

Базисный учебный план включает три компонента: федеральный, национально-региональный и школьный. Содержание образования структурировано не по отдельным предметам, а по *образовательным областям*. Их 7: филология, математика, естествознание, обществознание, искусство, физическая культура и технология. На основе базисного учебного плана конструируется примерный учебный план для школ с разным профилем обучения и разным родным языком. Он построен уже по принципу предметов и, как и базисный план, включает часы на обязательные занятия

по выбору, факультативные, индивидуальные и групповые занятия. Фиксируется максимально допустимое количество учебных часов в неделю (от 22 часов в 1 -м классе до 36 в 11 -м). Если базисный учебный план входит в государственный образовательный стандарт, т.е. является общеобязательным, то примерный учебный план носит только рекомендательный характер. Вообще базисный учебный план ориентирован на разумный баланс стандартизации и вариативности.

Инновационные направления в российском образовании

Современное российское образовательное законодательство не только допускает, но и прямо предполагает различные направления в педагогике и педагогической психологии и соответственно их реализацию в образовательных учреждениях. Инновации могут быть частичными и в этом случае регулируются администрацией школы (в рамках государственного стандарта). Особенно важно понятие *авторских школ*, работающих (опять-таки в рамках стандарта) по особым программам, пользующихся не общераспространенными дидактическими и методическими подходами и т.д. Примерами таких авторских школ могут служить в Москве школы Е.А. Ямбурга и В.А. Караковского.

Наконец, существуют образовательные (педагого-психологические) концепции, по которым работают многие школы, которые обеспечены собственными программами и типовыми учебными планами, а значит, и собственными учебниками.

Например, в начальном образовании решением Коллегии Министерства образования РФ базисными считаются, кроме традиционного обучения, обучение по системе Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова и по системе Л.В.Занкова. Наряду с ними используются программы и учебники направления, возглавляемого Н.Ф.Виноградовой, и программы и учебники общественной организации "Школа 2100" (они разработаны и для основной, а отчасти для полной средней школы). Чтобы представить себе масштаб

такого инновационного обучения, достаточно назвать только одну цифру - по учебникам "Школы 2100" (в комплекте или частично) в конце 1999 года работало примерно 4 тыс. школ России.

Важным компонентом вариативности образования является возможность свободного выбора учебников. Если в 1990 году было выпущено около 200 названий учебников, то к 1998 году их было примерно 750. В принципе каждая школа и каждый учитель может выбрать любой из нескольких параллельно существующих учебников по данному предмету для данного класса или, введя нестандартный предмет, использовать любой существующий учебник по нему.

Но государство в лице Министерства образования РФ каждый год распространяет список учебников так называемого *федерального комплекта*, имеющих гриф министерства, рекомендуя данный учебник для использования в школах России. В этот список входят как традиционные, так и инновационные учебники. Теоретически все учебники, включенные в этот комплект, могут финансироваться за счет федерального или регионального бюджета, т.е. быть для учеников бесплатными. Но на практике эти учебники, как правило, закупаются за счет родителей.

Непрерывность и преемственность образования

Они заложены уже в формулировках Закона "Об образовании", где говорится, в частности, о *преемственных образовательных программах*. Между тем на "стыках" образовательных программ (или этапов обучения) эта преемственность оставляет желать лучшего. Особенно плохо согласованы "выходные" требования полной средней школы и "входные" требования вуза, что заставило Министерство образования разработать специальную комплексную программу по их согласованию.

Одним из путей преодоления указанной несогласованности является интеграция различных учебных заведений и создание так называемых *образовательных комплексов типа "школа - детский сад" или "школа - вуз"*.

Интересно, что 28% опрошенных ректоров российских вузов считают необходимым обеспечить непрерывность среднего и высшего образования и выступают за интеграцию школ и вузов в единые образовательные комплексы.

Этническая дифференциация образования

За последние 10 лет значительно увеличилось число школ, перешедших на родной язык обучения или включивших родной язык и словесность в состав учебных предметов. В настоящее время в России школьное образование ведется на 80 языках, в школах с преподаванием на родном (кроме русского) языке или с преподаванием его как предмета учатся более 2 миллионов учащихся. Появились школы, ориентированные на многокультурность, где одновременно преподаются несколько языков и национальных культур.

Перспективы дальнейшего развития национальной идей в отечественной педагогике можно охарактеризовать на основе следующих основных документов: "Национальная доктрина образования в Российской Федерации"; уже цитированная выше глава "Образование и развитие человеческого потенциала в России" в опубликованной в декабре 1999 г. книге "Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации за 1999 г."; проект общественной Образовательной программы "Школа 2100", опубликованный в марте 1999 года и тогда же принятый; и, наконец, внесенный в Государственную думу РФ законопроект "О соблюдении конституционного права граждан России на образование".

Начнем с того, что к 2025 году предполагается охватить все население обязательным и бесплатным средним (полным) общим образованием, а бесплатным высшим профессиональным образованием - каждого второго выпускника со средним образованием (включая профессиональное). Дополнительное образование для детей планируется как бесплатное. При этом вводится государственное финансовое именовое обязательство,

обеспечивающее право на образование детям-сиротам, детям-инвалидам, детям из семей с низкими доходами, а также система социального кредитования для студентов.

Минимальная ставка педагогических работников будет установлена в размере не ниже средней заработной платы в Российской Федерации, а средний должностной оклад работников образовательных учреждений (кроме вузов) - в размере, превышающем среднюю заработную плату не менее чем в 1,5 раза. Профессорам и преподавателям вузов гарантируется средняя ставка в размере трех средних заработных плат. Пенсии для профессорско-преподавательского и научного персонала вузов устанавливаются в размере не ниже 80% среднего размера оплаты труда по основному месту работы. Предусматриваются и увеличенные стипендии.

В 2000-2003 гг. объем бюджетного финансирования системы образования устанавливается не менее 6% от расходной части федерального бюджета, а всего - не ниже 7% от ВВП. На следующих этапах объем финансирования будет поэтапно увеличиваться.

В названном выше законопроекте отмечается, что реально на год обучения ребенка в школе сейчас тратится 1800 рублей при минимальном нормативе 3500 рублей. Значит, необходимо двойное увеличение бюджетных расходов на образование. Бюджет 2000 года дает по сравнению с 1999 годом увеличение в полтора раза. Этого недостаточно. Что делать при тотальном отсутствии средств у государства? Здесь предлагаются различные выходы, не противоречащие друг другу. Так, бюджетные средства на школьное образование предлагается направлять из специального бюджетного фонда через казначейство (а не через банки, часто задерживающие эти средства) непосредственно на счет школы.

Но, вместе с тем, школ, перешедших на экономическую самостоятельность, менее 10%; вариант - создание централизованных бухгалтерий при местных органах образования. Ряд механизмов

совершенствования управления образованием был в 1998 году предложен коллективом, возглавлявшимся тогдашним министром общего и профессионального образования РФ А.Н. Тихоновым, куда входили в том числе видные экономисты. В частности, предлагалось четко определить соотношение федеральных и региональных расходов на образование, ввести систему образовательных кредитов и образовательного страхования, намечались пути привлечения внебюджетных средств и т.п.

К сожалению, с уходом из министерства А.И.Тихонова и его первого заместителя А.Г. Асмолова эти предложения остались в значительной части нереализованными.

В России в ближайшие годы ожидается резкий демографический спад - вместо 21 миллиона сегодняшних школьников в 2009 году их всего 14. (Сразу же подчеркнем, что это не злонамеренный "геноцид русского народа", как по недомыслию часто утверждают, а объективные колебания численности населения, коренящиеся прежде всего в гигантских (несколько десятков миллионов!) людских потерях нашей страны в Великой Отечественной войне.)

Это и плохо (например, может возникнуть проблема безработицы среди учителей), но в то же время и хорошо: уменьшение числа школьников приведет к уменьшению наполняемости классов и позволит сосредоточить большее внимание на повышении *качества образования*.

К тому же численность мест на первых курсах вузов и в учреждениях среднего профессионального образования будет превышать число выпускников школ не менее чем на 300 тыс. Это позволит отказаться от заведомо неэффективной действующей сейчас системы приемных экзаменов в вуз и либо заменить ее системой тестирования, как в США, либо пойти по пути ряда европейских стран (свободный прием на первый курс, жесткие требования к учебному процессу и значительный отсев неуспевающих).

В настоящее время обсуждается вопрос о переходе российской школы с 11 -летнего (формально; на практике это десятилетнее обучение) на 12-летнее обучение. Министерство образования РФ поддерживает эту идею, авторы законопроекта, напротив, предлагают одиннадцатилетку.

Как ни странно, проблема здесь не в количестве лет, а в том, чему будут обучать в старших классах (одиннадцатом или одиннадцатом-двенадцатом).

Старшая школа должна быть профильной, что она должна отказаться от "школьничества" и хотя бы частично перейти на вузовские формы обучения и контроля (любой преподаватель вуза знает, что студент теряет не менее года просто на адаптацию к непривычной для него вузовской системе обучения). Очевидна и необходимость качественного изменения содержания образования.

Нужны (особенно в условиях профильности) интегрированные курсы, нужно принципиальное изменение стандартов (они должны быть последовательно содержательно-целевыми; как говорил в одном из интервью Э.Д.Днепров, "стандарт -это образовательное поле, которое находится в распоряжении ученика, а вовсе не панцирь, который на него давит"). Очевидно и то, что даже при 11 -летнем сроке обучения последний школьный год должен быть итоговым, обобщающим, а не просто еще одним классом в ряду других.

Да и переход на двенадцатилетку, заявил бывший министр образования РФ В.М. Филиппов, не может сводиться к тому, чтобы "размазать прежние программы на большее число лет".

Но главные изменения в школе должны иметь содержательный характер и отражать в максимальной степени те прогрессивные педагогические идеи, которые были охарактеризованы в предшествующем разделе.

В этом едины все, кто задумывается о тенденциях развития российского образования. Э.Д. Днепров прямо говорит: "У нас сегодня предельно устаревшее содержание образования... Сегодняшний школьный стандарт консервирует школьное образование 60-х годов".

А.Г. Асмолов намечает несколько направлений перехода к новому содержанию образования: "от установки на выживание личности и социальной системы к установке на развитие личности и социальной системы; от информационной когнитивной педагогики ("дрессуры" знаний, умений и навыков) к ценностной и культурно-исторической педагогике; от адаптивно-дисциплинарной модели усвоения суммы знаний, умений и навыков к формированию в процессе совместной со взрослыми и сверстниками деятельности целостного образа мира..." и т.д. (Образование и развитие человеческого потенциала в России, с.86).

Подробный анализ важнейших тенденций развития вариативного, личностно ориентированного, развивающего непрерывного образования в России, в главном совпадающий со сказанным выше, дан в Образовательной программе "Школа 2100". Ее отличие в том, что эти тенденции уже воплощены в изданном "Школой 2100" пакете школьных программ и в большом количестве учебников и методических рекомендаций нового поколения.

Развитие образования в целом нельзя и не нужно прогнозировать, как мы прогнозируем погоду на завтра или возможность землетрясения. Образование будет развиваться так, *как мы с вами будем его развивать*. Нужно понимать, какие возможные тенденции такого развития социально необходимы и прогрессивны с точки зрения развития личности, общества и государства. Нельзя допускать, чтобы на пути такого развития встали "ностальгические установки и взгляды, трактующие сокращение государственного контроля над образованием как развал и деградацию последнего, настаивающие на жестких образовательных моделях,

призванных индоктринировать учащихся, но не помогать им адаптироваться к усложняющемуся и меняющемуся миру" (Образование и развитие человеческого потенциала в России, С.86).

Необходимо преодолевать "неготовность значительной части общества к позитивному восприятию любых реформ... образования, а также инерционность системы образования и управленческих элит» (Существенно, что, поданным 1998 года, 90% учителей считают необходимой реформу образования, а 65% - поддерживают идеи вариативного образования.)

4.3 Реформа образования в Российской Федерации: проблемы и перспективы реформы на начало XXI-го века

В 2005-м году Правительство РФ приняло решение создать Федеральный институт развития образования

Соответствующее постановление подписал премьер-министр Михаил Фрадков, Институт развития образования, отмечается в документе, будет создан 'с целью обеспечения эффективного решения общей системы задач образования, преемственности различных уровней общего и профессионального образования, оптимизации сети научных учреждений сферы образования'.

Данный институт будет создан в ведении министерств образования и науки для проведения комплексных научных исследований и разработок и научно-методического обеспечения реализации приоритетных направлений развития образования.

Новый институт создан путем реорганизации 'в форме слияния' Научно-исследовательского института высшего образования, Института общего образования, Института развития профессионального образования, Института проблем развития среднего профессионального образования и

Института национальных проблем образования. Все эти структуры ранее находились в ведении Федерального агентства по образованию.

Болонский процесс

Поползновения правительства перевести образование в России на коммерческие рельсы коррелирует с глобальной неолибералистской тенденцией. Еще несколько лет назад правительство заявило о присоединении России к т.н. «болонскому процессу», направленному на «создание единого образовательного пространства в Европе». За пышными фразами кроется простая задача: за счет сокращения расходов на образование и ликвидации существующих механизмов защиты интересов наемных работников создать для крупного бизнеса единый рынок труда с достаточным предложением стандартизированной и недорогой рабочей силы. Ответом на болонские соглашения и первые попытки их реализации стали массовые студенческие протесты — в Британии, Германии, Бельгии, Франции.

Реформа образования предполагает существенные изменения сразу в нескольких направлениях — это изменение системы финансирования, переход на профильное среднее образование, ЕГЭ, вхождение России в Европейское образовательное пространство, в частности, введение многоуровневой системы высшего профессионального образования.

Думается, что кардинально ломать и полностью заменять имеющуюся структуру подготовки специалистов высшего профессионального образования на многоуровневую нецелесообразно не только по причине неготовности рынка труда к использованию выпускников с дипломами бакалавров и магистров, но и необходимостью сохранения традиций отечественного педагогического образования. В условиях перехода современной школы на профильное обучение следует сохранить пятилетнюю моноуровневую подготовку специалистов с квалификацией «учитель». Выпускники педагогических вузов, подготовленные по двум-трем

специальностям, более востребованы в профильных и малокомплектных сельских школах. Выбор определенного уровня образования должен гарантировать работу по специальности. На сегодняшний день нет нормативной базы, регламентирующей трудоустройство бакалавров.

Говоря о вхождении в мировое образовательное пространство, необходимо предусмотреть негативные последствия, связанные с любыми интеграционными процессами, которые могут привести к потере гибкости системы образования, учета региональных и национальных особенностей. Следствием формального решения вопроса является снижение качества образовательного процесса, его ценностной, гуманистической ориентации и фундаментализма.

Вместе с тем, присоединение к Болонскому процессу способствует взаимному обмену опытом в подготовке специалистов. Так, более чем десятилетнее сотрудничество ВГПУ с Евангелистским институтом г. Бохума (Германия) позволило осуществить постоянный обмен студентами, аспирантами, преподавателями и усилить практическую направленность образования. На факультете иностранных языков привлечение к учебному процессу преподавателей зарубежных вузов повышает эффективность обучения.

Исходя из этих соображений, думается, что наиболее приемлемым путем реализации реформ в системе педагогического образования является сочетание традиционных форм подготовки специалистов и многоуровневой – в виде бакалавриата и магистратуры. Это позволит соединить национальные достижения, традиции, фундаментальность российского образования и мировые инновационные тенденции, потребности рынка труда. При этом, необходимо предоставить всем вузам, имеющим соответствующий кадровый потенциал и материальную базу, право ведения образовательной деятельности как по моно-, так и по многоуровневой системе.

Единый государственный экзамен

С 2006 года в России началось официальное введение Единого Государственного Экзамена в штатном режиме. Такое решение было принято на коллегии Мин.образования, посвященной школам ЕГЭ-2005. На 2006-й год в Мин.образование России поступило 80 заявок от регионов желающих участвовать в проведении ЕГЭ. В этом году свои знания по системе ЕГЭ проверили более 800 тысяч выпускников, в том числе из Северной Осетии.

В ЕГЭ разные задания - есть простые и есть трудные (в конце Каждого варианта). Статистика ЕГЭ-2001 и ЕГЭ-2002 показала, что по большинству предметов примерно половина школьников справляется с примерно половиной заданий.

Тестовый метод не предполагает, чтобы решались все задания. Даже отличники решают только 70-80 процентов заданий, но не все. Поскольку заданий много, то риск несправедливой оценки из-за "несчастливого билета" резко сокращается.

Вводится ЕГЭ по многим причинам и имеет сразу несколько целей. Во-первых, это поможет обеспечить равные условия при поступлении в вуз и сдаче выпускных экзаменов в школе, поскольку при проведении этих экзаменов на всей территории России применяются однотипные задания и единая шкала оценки, позволяющая сравнивать всех учащихся по уровню подготовки.

Кроме этого, проводиться ЕГЭ будет в условиях, максимально обеспечивающих достоверность результатов. Проверяться результаты будут на компьютерах (ответы на задания типа "А" (выбор из вариантов) и типа "В" (краткие свободные ответы), ответы на задания типа "С" (развернутые свободные ответы) проверяются независимыми экспертами. Это, как предполагают чиновники, позволит сократить репетиторство и взяточничество.

Еще одна цель - попытка улучшения качества образования в России за счет более объективного контроля и более высокой мотивации на успешное его прохождение.

- разгрузить выпускников-абитуриентов, сократив число экзаменов, вместо выпускных экзаменов и вступительных экзаменов они будут сдавать Государственные экзамены, их результаты одновременно будут учитываться и в школьном аттестате, и при поступлении в вузы.

- содействовать справедливому перераспределению финансовых потоков между вузами. В сильные вузы при этом вслед за более сильными абитуриентами пойдет больше денег (по механизму ГИФО - "государственных именных финансовых обязательств").

Модернизация образования в XXI-м веке

Проект программы модернизации российского образования до 2010 года был принят правительством РФ еще в декабре 2004 года. Долгие месяцы чиновники и представители образовательного сообщества спорили о плюсах и минусах нововведений. Эксперты Российского общественного совета по развитию образования (РОСРО) (в состав совета входят политики, ректоры ведущих вузов, экономисты и бизнесмены) занялись подсчетами и выяснили, что на модернизацию российского образования потребуется минимум 100 млрд. рублей (это свыше 3,5 млрд. долларов). Этот совет является уникальной структурой. В этой общественной организации объединили свои усилия ректоры вузов и директора школ, экономисты, производственники, предприниматели, представители общественных организаций. В РОСРО обсуждаются и выносятся на суд широкой общественности самые острые вопросы образовательной политики государства. Просветительский характер работы этой организации сочетается с конструктивной работой и реальными решениями.

По мнению некоторых политиков(Г.Явлинский), советская система образования "была идеально спроектирована для решения ключевой задачи",

к которой СССР подошел к 30-м годам - "перехода от аграрной страны к индустриальной".

Он указал на то, что в России механизм получения образования "основан в очень значительной степени на безальтернативности, на повторении и концентричности изложения материала". "Это воспитывает послушность мышления и через серьезный устойчивый школьный догматизм приводит к тому, что ученик выходит удобноуправляемым человеком", - считает он.

"Сегодня решается задача, как из состояния индустриальной страны перейти к стране, имеющей экономику и общество XXI-го века и система, которая была создана совсем для другой задачи, для этого не годится.", - убежден Г.Явлинский.

"Яблоко" считает правильными три основных направления, которые содержатся в программе правительства - "приближение содержания образования к реалиям нашей жизни, изменение в самой системе образования и решение экономических проблем образования".

Г.Явлинский заявил, что на образование должно выделяться значительно больше средств. В то же время он убежден, что само по себе увеличение финансирования без реформирования системы образования - это "просто выбрасывание денег впустую".

Лидер "Яблока" считает, что необходимо создать такую систему, которая позволит реализовать конституционное право каждого на образование, обеспечит многообразие образовательных учреждений, чтобы дети могли получать возможность наиболее широкого выбора, система, учитывающая особенности личности учащегося.

Г.Явлинский призвал также принять - с изменениями, которые будут сочтены необходимыми - законопроект о реализации конституционных прав граждан на образование, внесенный "Яблоком".

Это, отметил он, создаст гибкий государственный образовательный стандарт, установит жесткие нормативы бюджетного финансирования, направленные на обеспечение решения экономических задач, изменит порядок бюджетного финансирования с тем, чтобы оно было безусловным.

“Если средств будет меньше, от ряда мероприятий придется отказаться. Это рискованно, но это лучше, чем “размазывать деньги между всеми проектами”, сказал заместитель министра образования и науки Андрей Свинаренко. От каких именно нововведений придется отказываться, чиновники предпочли не обсуждать. Вместо этого члены РОСРО приняли решение обратиться к правительству и к палатам Федерального собрания РФ. “Сегодня вклад государства в систему образования едва дотягивает до 3,5% валового внутреннего продукта. По данному показателю Россия отстает от всех развитых стран. И, по нашим подсчетам, государство может увеличить свой вклад до 5% ВВП”, - заявил ректор ГУ-ВШЭ Ярослав Кузьминов.

- Для того чтобы ввести в действие единый государственный экзамен (ЕГЭ) и систему федеральных предметных олимпиад, потребуется как минимум 5 млрд. рублей.
- Чтобы повысить студенческие стипендии до прожиточного минимума и ввести дифференцированную стипендию для нуждающихся, нужно 15 млрд. рублей.
- Введение государственных возвратных субсидий (студент может получить деньги на обучение из госбюджета - с обязательством по окончании вуза отработать долг) будет стоить 8 млрд. рублей.
- Расходы на эксперименты по переходу к нормативно-подушевому финансированию вузов составят 800 млн. рублей.
- Создание единой системы контроля качества высшего образования эксперты оценили в 4 млрд., а адаптацию образовательных программ под потребности рынка труда - в 3 млрд. рублей.

Самые болезненные для ректоров ВУЗов преобразования: переход от традиционной пятилетней системы высшего образования на бакалавриат (4 года) и магистратуру (2 года),

- выделение из всех вузов группы ведущих университетов в целом обойдется в 9 млрд. рублей.
- Преобразование техникумов и училищ в региональные центры приобретения квалификаций потребует 3 млрд. из федерального бюджета и еще 20 млрд. рублей - из региональных.

Программы развития кадровой и информационной базы вузов оценены в 60 млрд. рублей.

Несмотря на протесты педагогов, вопрос о том, что школам нужно разрешить сократить обязательную учебную программу, но ввести дополнительные платные факультативы, уже практически решен. Расходы на этот эксперимент составляют 750 млн. рублей.

Между тем эксперты РОСРО подчеркивают, что понадобится дополнительное финансирование для того, чтобы дети из малообеспеченных семей по-прежнему могли посещать дополнительные занятия бесплатно. В противном случае усилится социальное расслоение в обществе и усилит необходимость в профориентационной работе.

В настоящее время профориентационной работой занимаются в основном школьные психологи, деятельность которых чаще всего сводится к консультациям, анализу соответствия склонностей и способностей старшеклассников требованиям выбираемой специальности. При этом, сам психолог может не владеть информацией о потребностях общества в данной профессии, о возможных вариантах ее приобретения. Очевидно, что кроме консультационной работы, которая очень важна, необходимо вводить в школах и в вузах всестороннюю профориентационную работу, охватывающую учителей, учащихся и их родителей. Школьники должны

получать информацию о том, какие специалисты и с каким образованием будут пользоваться спросом на рынке труда в последующие пять-десять лет. Кроме того, необходимо осуществить переподготовку учителей старших классов по проблемам реформирования системы высшего образования для соответствующей информационной работы в школе.

Качество образования также определяется уровнем компетентности преподавателей, соответствием их квалификации социально-экономическим, научным, информационным запросам общества. Это напрямую связано как с профессиональными умениями и навыками педагогов, так и с возможностью их совершенствования. Данная проблема не может быть решена краткосрочными курсами повышения квалификации.

Современный преподаватель немислим без постоянно осуществляемой самостоятельной системы повышения квалификации, доступа к информационным ресурсам. Однако большой объем годовой учебной нагрузки, низкая оплата труда, необходимость работы по совместительству не оставляют, как правило, времени для самосовершенствования. Думается, что в этом одна из причин отставания образования от запросов науки, производства, общества в целом.

Также реформа касается не только высшей школы, но и среднего и дошкольного образования.

Правительством планируется:

- отказ от государственных гарантий финансирования и материальной поддержки детей раннего детского возраста, доступности образовательных услуг дошкольного образовательного учреждения для всех слоев населения;
- исключение положения о повышенных нормативах финансирования коррекционных учреждений;
- исключение положения о возможности ликвидации сельских дошкольных образовательных учреждений и сельских школ

только с согласия схода населения населенных пунктов, обслуживавшихся данным учреждением;

- исключение выдачи единовременного пособия учителям сельских школ на хозяйственное обзаведение.

Министерству образования и науки РФ пока не удается убедить общество в прогрессивности проводимых им реформ. Как показал опрос 2009-го года, проведенный Центром социологических исследований Socium, 45,5% московских студентов отрицательно относятся к возможности перехода к двухуровневой системе высшего образования.

Около 71,3% боятся, что результатом реформ станет полный переход к платному высшему образованию. Такую реакцию молодежи можно было бы списать на обыкновенное непонимание проблемы, однако в ходе опроса выяснилось, что 62,3% столичных студентов хорошо информированы о законопроектах, призванных изменить систему образования.

Фактически государство берет на себя обязательства по финансированию (выплате) стипендий только для студентов, обучающихся в федеральных государственных образовательных высших учебных заведениях. Что касается порядка и размеров стипендиального обеспечения студентов других образовательных учреждений, то данный вопрос ставится в зависимость от возможностей учредителей этих вузов, т. е. уровня бюджетного финансирования образовательных учреждений.

Государство отказывается от централизованного порядка регулирования уровня стипендиального обеспечения путем установления соотношения стипендии к величине прожиточного уровня в целом по Российской Федерации, тем самым не оставляя никакой перспективы на повышение ее размера.

Отменяется единый механизм установления и повышения размеров стипендий, а также возможность субъектов Российской Федерации устанавливать более высокие размеры стипендий, пособий и других

обязательных социальных выплат за счет средств соответствующих бюджетов.

Таким образом, отмена положений Федерального закона «О порядке установления размеров стипендии и социальных выплат в Российской Федерации» означает отказ от федеральных минимальных государственных гарантий по стипендиальному обеспечению студентов вузов.

Таким образом, гражданам Российской Федерации гарантируется получение на конкурсной основе бесплатного высшего и послевузовского профессионального образования только в федеральных государственных образовательных учреждениях.

Государство отказывается от обязательств по ежегодному установлению доли национального дохода (не менее чем три процента расходов федерального бюджета), за счет которого обеспечивается финансирование обучения в государственных высших учебных заведениях, и устанавливает гарантии финансирования за счет средств федерального бюджета обучения только в федеральных государственных образовательных учреждениях. Из приоритетных задач государства в области развития высшего профессионального образования исключаются нормы, не допускающие сокращения числа студентов, обучающихся за счет средств федерального бюджета.

Для льготных категорий граждан государственные гарантии прав на внеконкурсный прием, преимущественное право на поступление и прием без вступительных экзаменов сохраняются исключительно при поступлении в федеральные государственные высшие учебные заведения.

Значительно ограничиваются возможности образовательного учреждения по осуществлению предпринимательской и иной приносящей доход деятельности и использованию доходов от этой деятельности, в том числе для создания фондов для материальной поддержки обучающихся.

Отменяются государственные гарантии по обеспечению прав обучающихся на социальную защиту.

Порядок обеспечения социальной защиты обучающихся из средств бюджетов заменяется на механизм реализации мер социальной поддержки, когда образовательные учреждения в пределах имеющихся у них ограниченных бюджетных и внебюджетных средств самостоятельно будут разрабатывать и реализовывать меры социальной поддержки нуждающихся студентов.

Государство фактически снимает с себя обязанность по финансированию содержания студенческих общежитий и других объектов социально-культурной сферы, а также на реализацию мер по социальной защите студентов высшего профессионального образования и отменяет установленный законом конкретный перечень пособий и льгот, направленный на социальную поддержку студенчества.

При этом отменяются льготы на питание и проезд обучающихся, право бесплатно пользоваться в государственных высших учебных заведениях услугами лечебных подразделений высшего учебного заведения. Студенты теряют право использовать для санаторно-курортного лечения и отдыха средства федерального бюджета, выделяемые в размере двух месячных стипендиальных фондов.

Кроме того, из компетенции субъектов Российской Федерации в области образования исключается право субъекта устанавливать дополнительные к федеральным льготы обучающихся образовательных учреждений, а также виды и нормы материального обеспечения (ст.29 «ЗО»).

Наряду с этим государственным органам управления образованием и муниципальным органам управления образованием отказывается в праве оказывать поддержку общественным организациям и государственно-общественным объединениям в системе высшего профессионального образования (ст.15 «ЗВПО»).

Что касается самого образовательного учреждения, то оно утрачивает возможность распоряжаться по своему усмотрению финансовыми и материальными средствами учреждения, закрепленными за ним учредителем (ст. 43 «ЗО») и освобождается от обязанности по контролю за своевременным предоставлением отдельным категориям обучающихся дополнительных льгот и видов материального обеспечения, предусмотренных законодательством Российской Федерации (ст. 32 «ЗО»).

Обучающиеся лишаются возможности получения дополнительных льгот из бюджетов субъектов РФ и муниципальных бюджетов, а образовательное учреждение с учетом очень ограниченных финансовых возможностей, а также собственного субъективного желания становится практически единственным местом, где нуждающиеся студенты могут получить поддержку.

При этом следует иметь в виду, что речь идет только об обучающихся федеральных образовательных учреждений. Что касается обучающихся образовательных учреждений субъектов РФ, а также негосударственных, то объем социальной поддержки такой категории студентов будет полностью зависеть от финансовых возможностей соответствующего бюджета и источников. Такие действия, в свою очередь, приведут к значительному снижению уровня социальной защищенности студентов.

Для обучающихся негосударственных образовательных учреждений, имеющих государственную аккредитацию, отменяются все права на получение льгот, установленных законодательством Российской Федерации для обучающихся государственных и муниципальных образовательных учреждений, что противоречит, конституционным принципам, запрещающим дискриминацию.

Государство снимает с себя обязательство компенсировать образовательным учреждениям рост расходов на питание и охрану здоровья обучающихся.

Социальная сфера, сопровождающая основную образовательную деятельность, фактически выходит за рамки компетенции Российской Федерации. Федеральные органы управления высшим профессиональным образованием в дальнейшем не обязаны совместно с профсоюзными организациями заниматься разработкой и реализацией мер по улучшению условий обучения, быта, отдыха и медицинского обслуживания студентов.

Реформы в образовании, как и в любой другой сфере, в конечном итоге неизбежны. Важно другое – необходимо, чтобы они не превращались в очередное «революционное» разрушение старого, в котором, безусловно, есть не только отжившее, устаревшее, но и ценное, положительное. Инновации в образовании должны сохранять и развивать национальные традиции, учитывать особенности исторического и современного этапов развития России.

Реформы необходимы, но они должны предполагать постепенность, основываться на концептуальном и комплексном подходах.

Вопрос о принятии реформ следует решать в режиме правового, гражданского общества не в приказном порядке, а путем обсуждения, с учетом мнения научно-педагогической общественности. Вместе с тем, необходимо и разумное «давление» сверху, ибо в решении данного вопроса на местах может проявлять себя определенная доля догматизма, традиции, возведенной в привычку, боязнь новизны, отказа от старого.

Весьма важным направлением в реализации реформ является проблема сохранения имеющихся академических свобод вузов, в частности выборность ректора. Эту проблему необходимо рассматривать в контексте построения гражданского общества в России, в котором не менее важную роль, наряду с государственной властью, должны играть общественные организации, объединения, попечительские советы, инвесторы, меценаты и предприниматели.

Это одновременно могло бы способствовать реформированию системы образования в плане ее законности, открытости, контролируемости, инвестиционной привлекательности. Проблема демократичности системы образования напрямую связана и с решением демографических, миграционных проблем, так как делает ее доступной, помогает преодолеть диспропорции в развитии различных регионов России.

Необходимость и постепенность, комплексность и концептуальность проводимых реформ обусловлены тем, что образование ориентировано, прежде всего, на реализацию молодежной политики как одного из основных направлений государственной политики. Сочетание традиций и разумного внедрения инноваций должно быть направлено на создание условий для реализации возможностей интеллектуального, научного, профессионального потенциала молодого поколения, повышения его роли в социально-экономическом развитии российского общества. Это будет способствовать преодолению иждивенчества, социальной и материальной несостоятельности молодежи, повышению ее ответственности.

Одной из причин сложности в реализации реформ является имеющееся противоречие между безусловной востребованностью выпускников вузов и их нежеланием работать по специальности.

Решение этой дилеммы связано не только с проблемой формирования профессиональной ответственности выпускников, но с духовной и материальной престижностью работы.

В этом контексте реформы образования должны быть направлены на повышение материального благосостояния непосредственных участников образовательного процесса. Важно осознание данного вопроса на государственном уровне как концептуально-стратегического направления развития. Без высокого социального статуса учителей, врачей, деятелей культуры не может быть благополучного общества.

Одно из направлений реформирования российской системы образования заключается в переходе от механизма постатейного финансирования к введению нормативного бюджетного финансирования образовательных учреждений и процессам инвестирования в них. Однако, очевидно, что мобилизация частных средств в систему образования ограничивается низкими доходами большей части населения.

Одной из задач реформ является создание привлекательной системы подготовки квалифицированной рабочей силы помимо сферы высшего образования. Для этого необходимо укреплять систему начального и среднего профессионального образования и поднимать ее престиж, так как потребность в квалифицированных рабочих неуклонно растет.

Однако, как показывает зарубежный опыт, это направление может быть реализовано при наличии открытой, доступной, непрерывной системы образования. В решении этого вопроса немаловажную роль должно сыграть внедрение дистанционного обучения, делающего образование независимым от места проживания, состояния здоровья. Это позволяет сочетать обучение с производственной деятельностью, предоставляет возможность учиться в удобное время и приемлемом темпе.

Перспективы современного развития реформ в отечественном образовании можно охарактеризовать на основе следующих основных документов: «Национальная доктрина образования в Российской Федерации»; «Образование и развитие человеческого потенциала в России в «Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации за 1999 г.»; проект общественной Образовательной программы «Школа 2100», опубликованный в марте 1999 года и тогда же принятый; внесенный в Государственную думу РФ законопроект «О соблюдении конституционного права граждан России на образование».

Изменения, с одной стороны, и стабильность, с другой, создавали условия для результативности процессов модернизации во всех звеньях

системы образования. Основное противоречие времени - между общественной потребностью в образовании и государственной неспособностью его обеспечить. Конкретное выражение этого противоречия проявилось в том, что правительство пыталось строить систему образования на принципах селективности, но российское общество развивалось столь стремительно, что эта селективность оказалась реально невозможной. Поэтому реформообразующей доминантой XX-XXI веков может быть определена *социальная потребность общества*.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Осуществленные в диссертации анализ позволяет сделать следующие общетеоретические выводы:

1. Если образовательную реформу рассматривать как теоретическое образование, отображающее закономерности межпоколенной трансляции педагогической культуры, то анализ ее понятийного аппарата составляет задачу метатеоретического анализа. С точки зрения науковедения метатеория включает в себя несколько разделов: предметология, терминология, номология, аксиология, праксеология. Поэтому образовательная реформа в данном диссертационном исследовании предстает как результат объединения комплекса метатеоретических понятий, таких как история как феномен социума и образование как феномен социума.

2. Выявлено, что Древней Руси первой зафиксированной реформообразующей доминантой была профессиональная, религиозно-церковной направленность. Образование развивалось в рамках религиозной парадигмы образовательной деятельности. Цель обучения определяется как чисто профессиональная.

3. Выявлено, что реформообразующей доминантой развития образования XVIII века является, прежде всего, личность государя, его интересы и направленность деятельности в рамках создания системы светского образования. Училищная реформа Екатерины II явилась типичным мероприятием просвещения европейского монарха. Ее достоинства были ограничены сословно-крепостнической реальностью, господствовавшей тогда в российском социуме. Имеется в виду крепостное состояние миллионов крестьян, на которых реформы (и проекты реформ) 70-80 гг. XVIII не распространялись. Но даже стремление правительства повысить информационный статус «простых» людей из свободного населения городов,

«государственных» крестьян и казаков встретила активную дворянскую оппозицию. Дворянство в ответ на появление народных училищ (гимназий) стали организовывать собственные сословные учебные заведения, где создавались лучшие условия для учащихся, куда приглашались лучшие учителя.

4. Екатерине не удалось открыть новых университетов в русских областях, как это замыслили ее советники. Тем не менее, нельзя отрицать, что именно реформы «просвещенной» российской самодержицы, осуществленные в 80 гг. XVIII в., открывают историю народного образования в России. Их значение в первую очередь состояло в резком расширении информационного поля в России, а вместе с тем содействовать общему подъему отечественной культуры, которая в XIX в. вышла на передовые позиции в планетарном культурном движении. Реакционный режим Николая I попытался реформами министра Уварова сузить расширенное Екатериной II образовательное пространство. Реформы Александра II использовали идеи великой самодержицы XVIII столетия.

5. Россия конца XIX - начала XX веков накопила положительный образовательный опыт, который в видоизмененной форме актуален и сегодня. Результативной формой социальной защиты и социального воспитания в XIX века было начальное, среднее, и профессиональное образование. Основными функциями, органически присущими системе начального и среднего образования в нашей стране, являются подготовка рабочих и специалистов высокой квалификации и широкого профиля, использование системы в качестве базового уровня для продолжения общего и высшего профессионального образования.

6. С конца XIX века в развитии образования происходят изменения в образовательной системе. В этот период образовательная практика находилась в состоянии, когда многое пришло в действие, но еще не сложилось в целостную систему. Новые звенья системы народного

просвещения стали определять новую педагогическую реальность, сохраняя традиционные для России формы образования.

7. Российская государственная образовательная политика на протяжении первой половины XIX столетия представляла собой определенный комплекс мер, которые, однако, по своему характеру и содержанию в значительной степени отличались друг от друга. В реформировании отечественного образования данного исторического периода особо следует выделить либеральную образовательную реформу 1802-1804 годов и контрреформу 1828 года. Согласно этим законодательным актам в российских губерниях и уездах, появляется комплекс образовательных учреждений, различных по функциям и назначению.

8. Развитие системы начального образования в России конца XIX - начала XX веков явилось ответом на социальные, экономические и политические «вызовы» нового века. Начальное образование в России этого периода развивалось в результате соединения усилий общества и государства на основе новой школьной политики правительства. Большое влияние на развитие образования оказала «Новая русская педагогика» в России. «Новая русская педагогика» представляла собой сплав идей западной реформаторской педагогики и русской классической педагогики. Конец XIX - начало XX веков - время, когда русская педагогика развивалась в тесном взаимодействии с западной. В образовательной сфере дореформенной России не существовало четко организованной системы начальных учебных заведений для всех социальных групп населения.

9. Успешный опыт модернизации образования в начале XX века дает не только образцы соединения образовательной теории и практики, но и формы социального служения и сотрудничества организаций, обществ, людей различных по политическим взглядам.

10. Перспективы современного развития реформ в отечественном образовании можно охарактеризовать на основе следующих основных

документов: «Национальная доктрина образования в Российской Федерации»; «Образование и развитие человеческого потенциала в России в «Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации за 1999 г.»; проект общественной Образовательной программы «Школа 2100», опубликованный в марте 1999 года и тогда же принятый; внесенный в Государственную думу РФ законопроект «О соблюдении конституционного права граждан России на образование».

11. Изменения, с одной стороны, и стабильность, с другой, создавали условия для результативности процессов модернизации во всех звеньях системы образования. Основное противоречие времени - между общественной потребностью в образовании и государственной неспособностью его обеспечить. Конкретное выражение этого противоречия проявилось в том, что правительство пыталось строить систему образования на принципах селективности, но российское общество развивалось столь стремительно, что эта селективность оказалась реально невозможной. Поэтому реформообразующей доминантой XX-XXI веков может быть определена *социальная потребность общества*.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аббаньяно, Н. Экзистенция как свобода: Пер. с итал. А. Педетти / Н. Аббаньяно // Вопросы философии. - 1992. - № 8. - С. 145-157.
2. Абдулатипов, Р.Г. Природа и парадоксы национального «Я» / Р.Г. Абдулатипов. - М.: Мысль, 1991. - 172 с.
3. Авдеева, Н.Н. Понятие идентификации и его применение к проблеме понимания человека человеком / Н.Н.Авдеева // Теоретические и прикладные проблемы технологического познания людьми друг друга. - Краснодар, 1975.- 145 с.
4. Авраамова, Е.М. .Формирование новой российской макроидентичности / Е.М. Авраамова // ОНС. - 1998. - № 4. - С. 19-29.
5. Агаев, А.Н. Функция языка как этнического признака/А.Н.Агаев // Язык и общество. - СПб.-М.: Наука, 1968. - 192 с.
6. Агости, Э. Революция, интеллигенция, культура: Пер. с исп. Вступит. статья Р. Арисменди / Э.Агости. - М.: Политиздат, 1984. - 399 с.
7. Азадовский, М.К. История русской фольклористики.-Т.2 / М.К.Азадовский.- М.: Просвещение, 1993. – 234 с.
8. Аклаев, А.Р. Проблема насилия в межнациональных конфликтах/ А.Р. Аклаев // Социальные конфликты: экспертиза, прогнозирование, технологии разрешения.- Вып.3: Межнациональные конфликты в посттоталитарном обществе. - Ч.2.: Панорама этнических напряжений и противостояний. - М.: АН СССР, 1993. -125 с.
9. Аклаев, А.Р. Язык в системе национальных ценностей и интересов / А.Р. Аклаев // Духовная культура и этническое самосознание нации. - М.: АН СССР, 1990. - Вып.І. - С.12-38.

10. Актон, Л. Принцип национального самоопределения / Л.Актон // Нации и национализм. / Б. Андерсон, О. Бауэр, М. Хрох и др.; Пер с англ. и нем. Л.Е. Переяславцевой, М.С. Панина, М.Б. Гнедовского. - М.: Праксис, 2002. - 416 с. - (Серия «Новая наука политика»),
11. Александренков, Э.Г. Этническое самосознание или «этническая идентичность» / Э.Г. Александренков // Этнографическое обозрение. - 1996. - № 3.
12. Алексеев, В.П. О самом раннем этапе расообразования и этногенеза / В.П.Алексеев // Этнос в доклассовом и раннеклассовом обществе. - М.: Политиздат, 1982.- 246 с.
13. Алексеев, В.П. Становление человечества / В.П.Алексеев. - М.: Наука, 1984.- 387 с.
14. Алексеев, В.П. Этногенез/ В.П.Алексеев - М.: Наука, 1986. – 189 с.
15. Алексеева, Т.И. Адаптивные процессы в популяциях человека/ Т.И.Алексеева. - М.: Просвещение, 1986. – 276 с.
16. Американская социология. - Екатеринбург: Деловая книга, 1997. - 172 с.
17. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания/ Б.Г.Ананьев. - М.: Наука, 1977. – 342 с.
18. Ананьев, Б.Г. О психологических эффектах социализации / Б.Г.Ананьев// Человек и общество. Проблема социализации индивида. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1971. - Вып. IX. - С.144-150.
19. Ананьев, Ю.В. Культура как интегратор социума/ Ю.В.Ананьев.- Н. Новгород: изд. ННГУ им.Н.И.Лобачевского, 1996.
20. Андрееенкова, Н.В. Проблема социализации личности/ Н.В.Андрееенкова // Социальные исследования. - М.: Наука, 1970. - Вып.3.
21. Антропономия. Общая теория человека. - Н.Новгород:НГАСА, 1991. -97 с.

22. Аристотель. Сочинения. В 4 т. [Текст] / Аристотель // Ред. З.Н. Микеладзе. - М.: Мысль, 1978. - 687 с. - (Философское наследие).
23. Аристотель. Сочинения.- Т.4. /Аристотель. - М.:Политздат, 1984. - 698с.
24. Арлычев, А.Н. Саморегуляция, деятельность, сознание / А.Н. Арлычев. - СПб.: Наука, С. - Петербургское отделение, 1992. - 149 с.
25. Арон, Р. Этапы развития социологической мысли/ Р.Арон. - М.: Издательская группа «Прогресс» - «Политика», 1992.-608 с.
26. Артановский, С.Н. Проблема этноцентризма, этнического своеобразия культур и межэтнических отношений в современной зарубежной этнографии и социологии / С.Н. Артановский // Актуальные проблемы этнографии и современная зарубежная наука. - Л.: Наука, 1979. - 257с.
27. Арутюнов, С.А. Фантом без этничности / С.А.Арутюнов // Расы и народы. Вып.19. - М.: Наука, 1989.- 178 с.
28. Арутюнов, С.А. Народы и культура: развитие и взаимодействие/ С.А.Арутюнов. - М.: Наука, 1989. - 312 с.
29. Арутюнов, С.А. Об этнокультурном воспроизводстве в республиках / С.А.Арутюнов // Советская этнография.- 1990. - № 5.
30. Арутюнян, Ю.В., Дробижева, Л.М. Многообразие культурной жизни народов СССР/ Ю.В.Арутюнян, Л.М.Дробижева. - М.: Наука, 1987.- 287 с.
31. Арутюнян, Ю.В., Дробижева, Л.М., Сусоколов, А.А. Этносоциология/ С.А.Арутюнов Ю.В.Арутюнян, Л.М.Дробижева, А.А. Сусоколов - М.: Аспект Пресс, 1998.- 345 с.
32. Арутюнян, А.А. Россия и Ренессанс [Текст] / А.А.Арутюнян // ОНС. - 2001. - № 3. - С. 89-101.
33. Асеев, Ю.С. Древнерусское зодчество в контексте мирового архитектурного процесса /Ю.С.Асеев // Труды пятого

- международного конгресса славянской археологии. - М.: изд.МГУ, 1987. – 199 с.
- 34.Асмолов, А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров/А.Г.Асмолов. – Москва - Воронеж: Просвещение, 1996 – 457 с.
- 35.Асмолов, А.Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа /А.Г. Асмолов. - М.: МГУ, 1990.- 387с.
- 36.Ахиезер, А.С. Архаизация в российском обществе как методологическая проблем / А.С. Ахиезер // ОНС. - 2001. - № 2. - С. 89-100.
- 37.Баграмов, Э.А. Национальные идеи в евразийском контексте / Э.А. Баграмов // Россия в XX веке: Проблемы национальных отношений. - М.: Наука, 1999. - 451 с.
- 38.Байбурин, А.К. Семиотические аспекты изучения вещей/А.К. Байбурин // Этнографическое изучение знаковых средств культуры. - М.: Наука, 1989.-362 с. - С.63-88.
- 39.Байбурин, А.К. Ритуал в традиционной культуре: структурно-семантический анализ восточнославянских обрядов/А.К. Байбурин. – СПб.: Наука, 1993.- 259 с.
- 40.Бакушинский, А.В. Художественное творчество в воспитании/А.В.Бакушинский. - М.:Педагогика, 1925.- 235 с.
- 41.Балагури, Э.А. Славянско-венгерские взаимосвязи в IX-X вв. в восточнокарпатском регионе /Э.А.Балагури // Тез. докл. IV межд. конгр. славянской археологии. - М.:МГУ, 1990. - С.5.
- 42.Балакришнан, Г. Национальное воображение / Г. Балакришнан // Нации и национализм // Б. Андерсон, О. Бауэр, М. Хрох и др.; Пер с англ. и нем. Л.Е. Переяславцевой, М.С. Панина, М.Б. Гнедовского. - М.: Праксис, 2002. - 416 с. - (Серия «Новая наука политика»).

- 43.Баландин, А.И. Мифологическая школа в русской фольклористике: Ф.И.Буслаев / А.И.Баландин. - М.: Просвещение, 1988.- 211 с.-С. 40.
- 44.Барабанов, Е.В. «Русская идея» в эсхатологической перспективе / Е.В. Барабанов // Вопросы философии. - 1990. - № 8. - С. 62-73.
- 45.Барабанов, Е.В. Русская философия и кризис идентичности / Е.В.Барабанов // Вопросы философии. - 1991. - № 8. - С. 102-116.
- 46.Барт, Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика: Пер. с фр. / Р. Барт / Сост., общ. ред. и вступит, ст. Г.К. Косикова. - М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. - 616 с.
- 47.Басов, М.Я. Проблема развития человека/М.Я.Басов // Избранные психологические произведения. - М.: Педагогика, 1975.- 432 с.
- 48.Батенин, С.С. Социализация в антропогенезе/С.С.Батенин // Социальная психология и философия. - Л.:изд.Лен.ун-та, 1971. – 321 с.- С.189-226.
- 49.Батенин, С.С. Человек в его истории /С.С.Батенин. - Л.: изд. Лен. ун-та, 1976. - 295 с.
- 50.Бауэр, О. Национальный вопрос и социал-демократия / О. Бауэр // Нации и национализм / Б. Андерсон, О. Бауэр, М. Хрох и др.; Пер с англ. и нем. Л.Е. Переяславцевой, М.С. Панина, М.Б. Гнедовского. - М.: Праксис, 2002. - 416 с. - (Серия «Новая наука политика»).
- 51.Бейль, П. Исторический и критический словарь. В 2 т. Т 2. / П. Бейль / Общ. ред. и вступит, статья В.М. Богуславского.: Пер. с франц. - М: Мысль, 1968. -510 с. (Философское наследие).
- 52.Белл, Д. Возобновление истории в новом столетии / Д. Белл // Вопросы философии. - 2002. - № 5. - С. 13-25.
- 53.Бенедикт, Р. Психологические типы в культурах Юго-Запада США / Р.Бенедикт // Антология исследований культуры. - Т.1// Интерпретация культуры. - СПб: Университетская книга, 1997.-356с - С.271-284.

54. Бергер, П., Лукман, Т. Социальное конструирование реальности
Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. Пер. Е.
Руткевич. - М.: Московский философский фонд, «Academia - центр»,
«Медиум», 1995. - 323 с. - (Первые публикации в России).
55. Бергер, П., Лукман, Т. Социальное конструирование реальности
/ П. Бергер, Т. Лукман. - М.: Наука, 1995. - 298 с. - С. 231.
56. Бергсон, А. Два источника морали и религии / А. Бергсон. -
М.: Просвещение, 1994. - 278 с.
57. Бердяев, Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма / Н.А. Бердяев.
- М.: Наука, 1990. - 365 с.
58. Бердяев, Н.А. О власти пространств над русской душой /
Н.А. Бердяев // Основные проблемы русской мысли XIX века и
начала XX века. Судьба России. - М.: ЗАО «Сварожик», 1997. -
С. 279, 281.
59. Бердяев, Н.А. Русская идея [Текст] / Н.А. Бердяев // Вопросы
философии. - 1990. - № 1. - С. 77-144; № 2. - С. 87-154.
60. Бердяев, Н.А. Русская идея. Основные проблемы русской мысли
XIX века и начала XX века / Н.А. Бердяев // О России и русской
философской культуре. Философы русского послеоктябрьского
зарубежья. - М.: Мысль, 1990. - 345 с. - С. 57.
61. Бердяев, Н.А. Судьба России /. - М.: Философское общество СССР,
1990. - 295 с. - С. 1.
62. Берндт, Р.М., Берндт, К.Х. Мир первых австралийцев / Р.М. Берндт,
К.Х. Берндт. - М.: Политическая литература, 1981. - 295 с. - С. 77.
63. Беспятовых, Ю.Н. Петербург Петра I в иностранных описаниях /
Ю.Н. Беспятовых. - Л.: Наука, 1991. - 397 с. - С. 104.
64. Бестужев-Лада, И.В. Четыре условия гуманизации образования /
И.В. Бестужев-Лада // Мат. конф.: День науки в Санкт-

- Петербургском университете профсоюзов.- СПб.: изд.СПб.ун-та профсоюзов, 1996.- 367 с.- С.171-173.
- 65.Библер, В.С. Итоги и замыслы (конспект философской логики культуры) [Текст] / В.С.Библер // Вопросы философии. 1993.- № 5. - С. 75-93.
- 66.Библер, В.С. Культура. Диалог культур. (Опыт определения) [Текст] / В.С. Библер // Вопросы философии. -1989. - № 6. - С. 4-42.
- 67.Бинсвангер, Л. Феноменология и психопатология: Пер. с нем. [Текст] / Л. Бинсвангер // Логос. -1992. - № 3. - С. 125-135.
- 68.Блонский, П.П. Избранные педагогические и психологические произведения.- В 2-х т. /П.П.Блонский. - М.: Педагогика, 1979. – 356 с.
- 69.Бобнева, М.И. Нормы общения и внутренний мир личности //Проблема общения в психологии / М.И. Бобнева.-М.:МПСИ, 1999.- 291 с.
- 70.Бобнева, М.И. Социальные нормы и регуляция поведения /М.И.Бобнева. - М.:Педагогика, 1978. -299 с.
- 71.Бодрийяр, Ж. Система вещей [Текст] / Ж. Бодрийяр / Пер. с франц. Зенкина С.Н. - М.: Рудомино, 1995. -172 с.
- 72.Болотоков, В.Х., Кумыков, А.М. Феномен наций и национально-психологические проблемы в социологии русского зарубежья [Текст] / В.Х. Болотоков, А.М. Кумыков / Под ред. Б.А. Амосова. - М.: Издательская корпорация «Лотос», 1998. - 264 с.
- 73.Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования /Е.В.Бондаревская // Педагогика. – 1997. - № 4. – С.13.
- 74.Борисова, О.В. Политическая социализация этнических групп в колониальном пространстве [Текст] / О.В. Борисова // ОНС. - 1998. - № 1. - С. 71-80.

- 75.Боровикова, Л.И. Народная художественная педагогика в системе общественного воспитания по месту жительства / Л.И.Боровикова – Новосибирск: изд.Новосиб.ун-та, 1990. -347 с.
- 76.Бороноев А.О., Смирнов П.И. Россия и русские. Характер народа и судьбы страны. - СПб.: Лениздат. 1992.- 144с.
- 77.Бороноев, А.О. Методологические вопросы исследования национальной психологии /А.О.Бороноев.- Л.: ЛГУ, 1969.-203 с.
- 78.Бороноев, А.О. Основы этнической психологии / А.О.Бороноев.- СПб.: СПб.ГУ, 1991.187 с. - С.7.
- 79.Бороноев, А.О., Смирнов П.И. Россия и русские. Характер народа и судьбы страны /А.О.Бороноев. - СПб.: Лениздат, 1992 - 144 с.
- 80.Борщов, А.С. Человек в универсуме и универсум человека [Текст] /А.С. Борщов // Современная парадигма человека: Межвузовский научный сборник. - Саратов: Изд-во СГТУ, 2000. - 200 с.
- 81.Бройи, Дж. Подходы к исследованию национализма [Текст] / Дж. Бройи // Нации и национализм / Б. Андерсон, О. Бауэр, М. Хрох и др.; Пер с англ. и нем. Л.Е. Переяславцевой, М.С. Панина, М.Б. Гнедовского. - М.: Праксис, 2002. - 416 с. - (Серия «Новая наука политика»).
- 82.Бромлей, Ю.В. Человек в этнической (национальной) системе /Ю.В.Бромлей // Вопросы философии.- 1988. -№ 7.
- 83.Бромлей, Ю.В. Этносоциальные процессы теория, история, современность /Ю.В.Бромлей.- М.: Наука, 1987.- 455 с.
- 84.Бромлей, Ю.В. Очерки теории этноса /Ю.В.Бромлей. - М.: Политиздат, 1983. – 348 с.
- 85.Бромлей, Ю.В. Человек в этнической (национальной) среде [Текст] / Ю.В. Бромлей // Вопросы философии. -1988. - № 7. - С. 16-28.
- 86.Бромлей, Ю.В. Этнос и этнография/ Ю.В.Бромлей.- М.: Политиздат, 1981. – 489 с. - С.50.

- 87.Бромлей, Ю.В. Этносоциальные процессы: теория, история современности/ Ю.В.Бромлей. - М.: Наука, 1987. -298 с.- С.16-36.
- 88.Бромлей, Ю.В., Подольный, Р.Г. Человечество - это народы/ Ю.В.Бромлей, Р.Г.Подольный. - М.: Мысль, 1990.-255с.
- 89.Бронфенбреннер, У. Два мира детства. Дети в США и СССР / У. Бронфенбреннер. - М.: Прогресс, 1976.-224 с.
- 90.Брушлинский, А.В. О природных предпосылках психического развития человека /А.В.Брушлинский - М.: Наука, 1977. – 345 с.
- 91.Брушлинский, А.В. Психология субъекта / А.В.Брушлинский. - СПб.: Наука, 2003. -279 с.- С.38.
- 92.Брушлинский, А.В. Социальность субъекта и субъект социальности/ А.В.Брушлинский // Субъект и социальная компетентность личности / Под ред. А.В.Брушлинского. - М.: 1995. - С.3-65.
- 93.БСЭ. 3-е изд. - Т.30., - М.: Советская энциклопедия, 1978. – 1256 с.- С.298.
- 94.Бубрих, Д.В. Происхождение карельского народа. Повесть о союзнике и друге русского народа на Севере/Д.В.Бубрих.- Петрозаводск: Просвещение, 1947.- 172с.
- 95.Буева, Л.П. Социальная среда и сознание личностей/Л.П.Буева. - М.: Изд. Моск. ун-та, 1968. - 268 с.
- 96.Буева, Л.П. Социальная среда и сознание личности /Л.П. Буева. - М.: Мысль, 1968.- 226с.
- 97.Булгаков, С.Н. Героизм и подвижничество /С.Н. Булгаков. – М.:Философское общество СССР, 1992. –321 с.- С.176.
- 98.Бунак, В.В. Выделение этапов онтогенеза и хронологические границы возрастных периодов/В.В.Бунак //Советская педагогика.- 1965.- № 11.

99. **Буслаев, Ф.И.** Преподавание отечественного языка /Ф.И.Буслаев.- М.:Педагогика, 1992.-386с.-С.340.
100. **Валицкая, А.П.** Современная стратегия образования: варианты выбора// Педагогика. -1997.- № 2.- С.5.
101. **Василенко, В.М.** Народное искусство. Избранные труды о народном творчестве X - XX вв / В.М.Василенко. - М.: Искусство, 1974.- 355с.
102. **Васильцова, З.П.** Мудрые заповеди народной педагогики /З.П.Васильцова. - М.: Просвещение, 1983. - 86с.
103. **Вердери, К.** Куда идут «нация» и «национализм»? [Текст] / К. Вердери // Нации и национализм / Б. Андерсон, О. Бауэр, М. Хрох и др.; Пер с англ. и нем. Л.Е. Переяславцевой, М.С. Панина, М.Б. Гнедовского. - М.: Праксис, 2002. - 416 с. - (Серия «Новая наука политика»).
104. **Веретенников, Н.Я.** Российская ментальность и современность [Текст] / Н.Я. Веретенников. - Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2000. - 72 с.
105. **Весна, Е.Б.** Проблема социализации и ее эффектов в развитии личности и ее смысловых установок/ Е.Б.Весна // Мир психологии. - 2001. - № 2.
106. **Викинги: набеги с севера** / Пер. с англ.Л.Флорентьева. - М.:ТЕРРА, 1996. – 168 с.
107. **Вико, Дж.** Основания новой науки об общей природе нации / Дж.Вико – Л.:Лениздат, 1940. – 154с. -С.87
108. **Винер, Б.Е.** Этничность в поисках парадигмы изучения/ Б.Е.Винер // Этнографическое обозрение. - 1998. - № 4. - С.3-26.
109. **Винер, Б.Е.** Некоторые особенности этнических процессов на личностном уровне/ Б.Е.Винер//Обновление. - Л.: Лениздат, 1989. - 199 с.

110. **Виноградов, Г.С.** Народная педагогика/Г.С.Виноградов. – Иркутск: Знание, 1926.- 112с.
111. **Виноградский, В.Г.** Социальная организация пространства [Текст] / В.Г. Виноградский . - М.: Наука, 1988.- 192 с.
112. **Виноградский, В.Г.** Социальная организация пространства/В.Г.Виноградский.- М.:Педагогика, 1989. – 231 с.
113. **Винокурова, И.Ю.** Календарные обычаи, обряды и праздники вепсов (конец XIX - начало XX в.) / И.Ю.Винокурова. - СПб.: Наука, 1994. -265 с.
114. **Владыкина, В.А.** Концептуальные проблемы национального образования в Советской России/ В.А. Владыкина// Педагогика. - 2000. - № 10. – С.71-76.
115. **Владышевская, Т.Ф.** Византийская музыкальная эстетика и ее влияние на певческую культуру Древней Руси /Т.Ф.Владышевская//Византия и Русь. - М.: Наука, 1989. -336с.- С.145-159.
116. **Волков, Г.Н.** Этнопедагогика / Г.Н.Волков. - Чебоксары: Чувашское книж. из-во, 1974. - 376с.
117. **Волков, Г.Н.** Педагогика жизни / Г.Н.Волков. - Чебоксары: Чувашское книжное из-во, 1989. - 380с.
118. **Волков, Г.Н.** Программа по народной педагогике/ Г.Н.Волков. - М.: Педагогика – Пресс, 1992.- 24с.
119. **Волков, Г.Н.** Программа по народной педагогике/ Г.Н.Волков. - М.: Педагогика-Пресс, 1992.- 53с.
120. **Волков, Г.Н.** Чувашская народная педагогика. Очерки/ Г.Н.Волков. – Чебоксары, 1958.- 195с.
121. **Волков, Г.Н.** Этническая педагогика чувашского народа/ Г.Н.Волков. – Чебоксары, 1966. -376с.

122. Волков, Г.Н. Этнопедагогическая концепция национальной школы/ Г.Н.Волков //Национальная школа: концепция и технология развития. - М.: Просвещение, 1993.-267с.- С.45-51.
123. Волкова, Т.И. Образование и наука как системообразующие составляющие национальной инновационной системы/ Т.И.Волкова // Философия образования. – 2004. - № 3 (11) – С.3-8.
124. Воробьев, В.П. Социализация как комплексная культурная трансляция: проблемы переходного общества / В.П.Воробьев. – Пенза:изд.Пенз.пед.инс-та, 2001.-278 с.
125. Вышеславцев, Б.П. Русский национальный характер[Текст] / Б.П.Вышеславцев // Вопросы философии.- 1995.-№6.-С. 111-121.
126. Вышеславцев, Б.П. Сердце в христианской и индийской мистике. Публикация и примеч. Н.К. Гаврюшина [Текст] / Б.П. Вышеславцев // Вопросы философии. - 1990. - № 4. - С. 62-87.
127. Вяткин, Б.А., Хотинец, В.Ю. Этническое самосознание как фактор развития индивидуальности / Б.А.Вяткин, В.Ю.Хотинец // Психологический журнал. - 1996. - Т.17. - № 5. - С.69-75.
128. Галеев, З.Г. Теоретико-методологические аспекты социализации личности: Очерки по социальной антропологии /З.Г.Галеев. – Казань:изд.Казанск.ун-та, 1988. – 267 с.
129. Гасилин, В.Н. Новая идентификация человека и новая парадигма исследования [Текст] / В.Н.Гасилин // Современная парадигма человека: Межвузовский научный сборник . - Саратов: Изд-во СГТУ, 2000. - 200 с.
130. Гачев, Г. Национальные образы мира/Г.Гачев. - М.: Сов. писатель, 1988. - 326с.
131. Гегель, Г.В.Ф. Конституция Германии / Г.В.Ф.Гегель// Политические произведения. – М.:Политиздат, 1978. –243с.- С.176.

132. Гегель, Г.В.Ф. Сочинения/Г.В.Ф.Гегель. – Т. VIII. – М.-Л.:Наука, 1935. – 432с.- С.48.
133. Гегель, Г.Ф. Работы разных лет. В 2 т. [Текст] / Г.Ф. Гегель. - Сост., общ. ред. А.В. Гулыга. -М.: Мысль, 1973. - 630 с. - (Философское наследие).
134. Гегель, Г.Ф. Феноменология духа [Текст] / Г.Ф.Гегель.- Пер. с нем. Г. Шпета. - СПб.: Наука, 1999. - 443 с. - (Серия «Слово о сущем»).
135. Гегель, Г.Ф. Философия права. Пер. с нем. [Текст] / Г.Ф.Гегель. - Ред. и сост. Д.А. Керимов и В.С. Нерсесянц; Авт. вступ. ст. и примеч. В.С. Нерсесянц. - М.: Мысль, 1990. - 524 с. - (Философское наследие).
136. Геллнер, Э. Нации и национализм: Пер. с англ. / Э.Геллнер. - Ред. и послесл. И.И. Крупника. - М.: Прогресс, 1991. - 320 с.
137. Геллнер, Э. Пришествие национализма. Мифы нации и класса / Э. Геллнер // Нации и национализм / Б. Андерсон, О. Бауэр, М. Хрох и др.; Пер с англ. и нем. Л.Е. Переяславцевой, М.С. Панина, М.Б. Гнедовского. - М.: Праксис, 2002. - 416 с. - (Серия «Новая наука политика»).
138. Гельвеций. Сочинения. В 2 т.: Т. 2 [Текст] / Гельвеций. - Сост. и общ. ред. Х.Н. Момд-жяна. - М.: Мысль, 1974. - 687 с. - (Философское наследие).
139. Генинг, В.Ф. Этнические процессы первобытности: опыт исследования закономерности зарождения и раннего развития этноса / В.Ф.Генинг. - Свердловск: БИ, 1970. – 160 с.
140. Гердт, А..С. Языковая политика/А.С.Гердт//Возрождение культуры России.- Вып.3.- СПб.: Знание, 1995.-276с.- С.13-18.
141. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию/С.И.Гессен. - М.:Наука, 1995.-497 с.- С.354.

142. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен / Пер. с нем. – Берлин: Цайт, 1923.
143. Гидденс, Э. Девять тезисов о будущем социологии / Э. Гидденс. – Пер. с англ. Е.В. Якимовой // THESIS. – Т.1. – Вып. 1. – М.: Социс, 1993. – С.67-73.
144. Гидденс, Э. Модерн и самоидентичность / Э. Гидденс / Реф. Е.В. Якимовой // Современная теоретическая социология Энтони Гидденса / Реферативный сборник / под ред. Ю.А. Киселева. – Серия «Социология». – М.: ИНИОН РФН, 1995. – 164 с.
145. Гишинский, Я.И. Стадии социализации / Я.И. Гишинский // Человек и общество: Проблемы социализации индивида. – Л.: Изд-во Лен. ун-та, 1971. – Вып. IX. – 234 с. – С.44-55.
146. Гириусов, Э.В. Система «общество - природа» (Проблемы социальной экологии) / Э.В. Гириусов. – М.: Знание, 1976. – 273 с. – С.107.
147. Гомьел, Д., Харрис, Д., Зваак, Л. Европейская конвенция о правах человека и Европейская социальная хартия: право и практика / Д. Гомьел, Д. Харрис, Л. Зваак. – М.: Изд-во Московского независимого инст-та международного права, 1998. – 329 с.
148. Гопосовкер, Я.Э. Логика мира / Я.Э. Гопосовкер – М.: Наука, 1986. – 233 с.
149. Горохов, В.Г. Научно-технические дисциплины, инженерная деятельность и проектирование (проблемы развития и исследования) / В.Г. Горохов // Философские науки. – № 3. – 1989. – С.18-27.
150. Гройс, Б. Да, апокалипсис, да, сейчас [Текст] / Б. Гройс // Вопросы философии. – 1993. – №3. – С. 28-35.
151. Гройс, Б. Поиск русской национальной идентичности [Текст] / Б. Гройс // Вопросы философии. – 1992. – № 1. – С. 52-60.

152. Гумилев, Л.Н. Древняя Русь и Великая степь/ Л.Н.Гумилев. - М.: Экопрос, 1993. -567 с.
153. Гумилев, Л.Н. География этноса в исторический период/ Л.Н.Гумилев. - Л.: Наука, 1990. -346 с.
154. Гумилев, Л.Н. От Руси к России: очерки этнической истории / Л.Н.Гумилев. - М.:Экопрос, 1992.-336 с.
- 155.Гумилев, Л.Н. Этногенез и биосфера Земли [Текст] / Л.Н. Гумилев. - М.: ТОО «Мишель и К⁰»; «Ди - Карт», 1993. - 504 с.
156. Гумилев, Л.Н. Этногенез и биосфера Земли/ Л.Н.Гумилев. - М.: Танаис ДИ-ДИК, 1994. -544 с.
157. Гумилев, Л.Н. Этносфера. История людей и история природы/ Л.Н.Гумилев. - М.: Знание, 1993. -399 с.
158. Гумилев, Л.Н., Иванов К.П. Этнические процессы: два подхода к изучению / Л.Н.Гумилев, К.П.Иванов // Социологические исследования. -1992. - № 1.
- 159.Гуревич, А.Я. Социальная история и историческая наука [Текст] / А.Я. Гуревич // Вопросы философии. -1990. - № 4. - С. 23-35.
- 160.Гуревич, А.Я. Теория формаций и реальность истории [Текст] / А.Я. Гуревич // Вопросы философии. - 1990. - № 11. - С. 31-43.
161. Гуревич, П.С. Культурология /П.С.Гуревич. – М.:Центр.- 400.- С.224-235.
162. Гурова, Р.Г. Опыт сравнительного изучения условий жизни и развития алтайских детей (1929-1966) / Р.Г.Гурова // Вопросы психологии.- 1969. - № 4.
163. Гурова, Р.Т. Современная молодежь: социальные ценности и нравственные ориентации/ Р.Т.Гурова // Педагогика. – 2000. - № 10. – С.32-38.
164. Гусев, В.Е. Русская народная художественная культура (теоретические очерки) /В.Е.Гусев. – СПб.: Просвещение, 1993.

165. Даль, В.И. Толковый словарь русского языка. Современная версия/В.И.Даль.- М.: ЭКМО-Пресс, 2002.- 736 с. – С. 651.
166. Данилевский, Н.Я. Россия и Европа/Н.Я.Данилевский. – М.: Наука, 1991. – 396 с.-С.91, 96, 101-113.
167. Дахин, А.В. Соотношение этнической и национальной идентичности. Россия, Южная Корея, Канада/ А.В.Дахин // Философские науки -№ 9. - 2003. - С.5-23.
168. Девин, П.О. О национальном русском воспитании/П.О.Девин //Русская школа.-1916.-№ 2-3.-С.11.
169. Декарт, Р. Сочинения. В 2 т. : Пер. с лат. и франц. Т 2 [Текст] / Р.Декарт / Сост., ред. и примеч. В.В. Соколова. - М.: Мысль, 1994. - 633 с. - (Философское наследие).
170. Делез, Ж. Логика смысла [Текст] / Ж. Делез. - Пер. с фр. Я.И. Свирского - М.: Издательский центр «Академия», 1995. - 300 с.
171. Делез, Ж. Различие и повторение [Текст] / Ж. Делез. - Пер. с фр. Н.В. Маньковской, Э.П. Юровской. - СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1998. - 384 с.
172. Делез, Ж. Тайна Ариадны: Пер В.П. Визгина [Текст] / Ж.Делез // Вопросы философии. - 1993.-№ 4. - С. 48-53.
173. Джамбаева, Б.А. Этническая экология: социально-философская проблема/Б.А.Джамбаева. - СПб.: Невский проспект, 1992. -344 с.
174. Джарылгасинова, Р.Ш. Теория этнического самосознания в советской этнографической науке (основные аспекты проблемы) / Р.Ш. Джарылгасинова // Советская этнография. - 1987. - № 4. - С.9-22.
175. Диалектика в науках о природе и человеке. Человек, общество и природа в век НТР. Труды III Всесоюз. совещания по философ. вопросам современного естествознания / Отв. ред. И.Т. Фролов. - М.:Философское общество СССР, 1983.- С.299.

176. Дилеммы глобализации. Социумы и цивилизации: иллюзии и риски [Текст] / Под ред. Т.Т. Тимофеева, К. Денчева, Ю.С. Оганисяна, М. Эмара. - М.: Вариант, 2002. - 528 с.
177. Дилигенский, Г.Г. «Конец истории» или смена цивилизаций [Текст] / Г.Г. Дилигенский // Вопросы философии. - 1991. - № 3. - С. 29-42.
178. Дилигенский, Г.Г. В защиту человеческой индивидуальности [Текст] / Г.Г. Дилигенский // Вопросы философии. - 1990. - № 3. - С. 31-45.
179. Дмитриев, В.А. К определению характеристик понятия «индустриально-городская культура» /В.А. Дмитриева // Этнокультурные процессы. Традиции и современность. - СПб.: изд. СПб. ун-та, 1991. - 239 с. - С. 24-39.
180. Дмитриев, Т.Д. Многокультурность как дидактический принцип /Т.Д. Дмитриев // Педагогика. - 2000. - № 10. - С. 3-12.
181. Долгов, В.В. Очерки истории общественного сознания Древней Руси XI-XIII веков [Текст] / В.В. Долгов. - Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 1999. - 250 с.
182. Дридзе, Т.М. На пороге эоантропоцентрической социологии /Т.М. Дридзе // Общественные науки и современность. - 1994. - № 1.
183. Дридзе, Т.М. Прогнозное социальное проектирование как этап управленческого цикла от жизненных ресурсов человека к социальным ресурсам общества /Т.М. Дридзе // Прогнозное социальное проектирование; Теоретико-методологические и методологические проблемы. - М.: Знание, 1994. - 245 с. - С. 34.
184. Дридзе, Т.М. Социальная коммуникация и культура в эоантропоцентрической парадигме. - Вып. № 1 /Т.М. Дридзе // В контексте конфликтологии. - М.: МПСИ, 1997. - 215 с. - С. 74, 76.

185. Дридзе, Т.М. Социальная коммуникация как текстовая деятельность в семисоциопсихологии/Т.М.Дридзе//Общественные науки и современность.- 1996. - №3.
186. Дридзе, Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: проблемы семисоциопсихологии/Т.М.Дридзе. - М.:Знание 1984. -176 с.
187. Дробижева, А.М. Национальное самосознание: база формирования и социально-культурные стимулы развития/А.М. Дробижева // Советская этнография. - 1985. - № 5. - С.3-16.
188. Дробижева, Л.М. Влияние этноконтактной среды на межнациональные отношения/Л.М.Дробижева // Социальная психология и общественная практика. - М.:Знание, 1985. -189 с.- С.153-162.
189. Дробижева, Л.М. Многообразие культурной жизни народов СССР/ Л.М.Дробижева. - М.: Мысль, 1987.- 167 с.
190. Дробижева, Л.М. Национальное самосознание: База формирования и социально-культурные стимулы развития/ Л.М.Дробижева // Советская этнография.- 1985. - № 5.
191. Дробижева, Л.М. Формирование культуры межнационального общения / Л.М.Дробижева// Социальная политика и национальные отношения. - М.:Мысль, 1982.- 238 с.
192. Дробижева, Л.М. Этическое самосознание русских в современных условиях: идеология и практика/Л.М.Дробижева // Советская этнография.- 1991. - № 1.
193. Дробижева, Л.М., Аклаев А.Р., Коротева В.В., Солдатова Г.У. Демократизация и образы национализма в Российской Федерации /Л.М.Дробижева, А.Р.Аклаев и др.- М.: Мысль, 1996. -287 с.
194. Дубинин, Н.П. Расовый вопрос и современная генетика // Успехи современной биологии. - Т.73. Вып.2. - М.: Наука, 1972.

195. Дуглас, М. Чистота и опасность [Текст] / М.Дуглас / Пер. с англ. Р.Громовой под ред. С. Баньковской. Вступ. статья и коммент. С. Баньковской. – М.: «Канон-пресс-Ц», «Кучково поле», 2000. - 288 с. - (Малая серия «CONDITIO HUMANA» в серии «Публикации Центра Фундаментальной Социологии»).
196. Дулов, А.В. Географическая среда и история России (конец XV – середина XIX в.) / А.В.Дулов – М.:Наука, 1983. –432 с.- С.61.
197. Духовная культура и этническое самосознание // Институт этнологии и антропологии РАН / Под ред. Дробижевой Л.М. - М.: РАН, 1990. - Вып.1.
198. Духовная культура и этническое самосознание // Институт этнологии и антропологии РАН / Под ред.Л.М.Дробижевой. - М., 1991. - Вып.2.
199. Дюмезиль, Ж. Верховные боги индоевропейцев/Ж.Дюмезиль. - М.:Политиздат, 1986. -297 с.
200. Единство национального и интернационального в коммунистическом воспитании. – Орджоникидзе:Владикавказ, 1971. -275 с.- С.78-80.
201. Ешич, М.Б. Перед историческим выбором: к вопросу о толерантном этнознании и преодолении злой этноисторической памяти/ М.Б.Ешич // Вопросы психологии.- 2001. - № 4. - С.127-135.
202. Ешич, М.Б. Этничность и этнос как феномен различия и феномен развития/ М.Б.Ешич // Мир психологии.- 2004. - № 3. - С.24-37.
203. Жаба, С.П. Русские мыслители о России и человечестве. Антология русской общественной мысли / С.П.Жаба.-Париж: Русская мысль, 1954.-259 с.-С.31.

204. Жекулин, В.С. Историческая география ландшафтов. По материалам Новгородского края /В.С.Жекулин // Дисс. на соиск. уч. степ. д. географ. - Новгород, 1974. - С.11-12.
205. Жекулин, В.С. Приложение к докторской диссертации «Историческая география ландшафтов» /В.С.Жекулин. - Новгород, 1974. - С.23.
206. Жижек, С. Возвышенный объект идеологии [Текст] / С.Жижек. Пер. с англ. В. Софронова. - М.: Художественный журнал, 1999. - 236 с. (Серия «Архив ХХГ века»)
207. Забелин, И.Е. История русской жизни с древнейших времен до наших дней.- 2-е изд /И.Е.Забелин. - М., 1876.- 432 с.
208. Закиев, М.З. Проблемы языка и происхождение волжских татар/М.З.Закиев. - Казань: Татарск. кн. изд-во, 1986. - 304 с.
209. Закиев, М.З., Байрамова, Л.К., Юсупов, Р.А. Двуязычие и гармонизация межнациональных отношений в Татарстане/М.З.Закиев и др // Возрождение культуры России. - Вып.3. - СПб: Петрополис, 1995.-227 с.
210. Здравомыслов, А. Г. Социология российского кризиса: Статьи и доклады 90-х годов [Текст] / А.Г. Здравомыслов . - М.: Наука, 1999. - 352 с.
211. Здравомыслов, А.Г. Потребности. Интересы. Ценности/А.Г.Здравомыслов. - М.: Мысль, 1986. - 196 с.
212. Здравомыслов, А.Г. Фундаментальные проблемы социологии конфликта и динамика массового сознания/А.Г.Здравомыслов // Социологические исследования. - 1993. - № 8. - С.12-21.
213. Здравомыслов, А.Г., Матвеева, С.Я. Межнациональные конфликты в России [Текст] / А.Г. Здравомыслов, С.Я. Матвеева // ОНС. - 1996. - № 2. - С. 153-164.

214. Зеленин, Д.К. Табу слов у народов Восточной Европы и Северной Азии. - Ч.I. Запреты на охоте и иных промыслах/Д.К.Зеленин. - П.: Просвещение, 1929. -388 с.
215. Зеленин, Д.К. Тотемы-деревья в сказаниях и обрядах европейских народов/Д.К.Зеленин. - М.: Изд. АН СССР, 1937.- 409 с.
216. Зеленин, Д.К.Востонославянская этнография/Д.К.Зеленин/ пер.с нем К.Д.Цивиной.- М.: Наука, 1991.-511с. – С. 362.
217. Зеленов, Л.А. Социология города/Л.А.Зеленов. - Н.Новгород: изд.О.В.Гладкова, 1995.- 269 с.
218. Зеленов, Л.А. Русский менталитет. Культура и мир: Восток - Запад/Л.А.Зеленов// Тез. докл. межд. науч. конф. - Н.Новгород, 1995. - С.165-167.
219. Зеньковский, В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В.В.Зеньковский. – М.:Педагогика, 1993. – 237 с.- С.23.
220. Зеньковский, В.В. Социальное воспитание, его задачи и пути/ В.В.Зеньковский. – М.:Наука, 1918.-256 с.- С.4.
221. Зинченко, В.П., Мамардашвили, М.К. Проблемы объективного метода в психологии/В.П.Зинченко, М.К.Мамардашвили // Вопросы философии.- 1977. - № 7.
222. Знаменский, П.В. Участие Н.И.Ильминского в деле инородческого образования в Туркестанском крае/П.В.Знаменский. – Казань:изд Казанск.ун-та, 1900.-145 с.- С.4.
- 223.Зубкова, Е.Ю., Куприянов, А.И. Возвращение к «Русской идее»: кризис идентичности и национальная история / Е.Ю.Зубкова, А.И. Куприянов // Отечественная история. -1999.-№5.-С. 4-28.

224. **Зыринов, И.Ю.** Исторические рамки феномена этничности / И.Ю.Зыринов // Этнографическое обозрение. - 1997. - № 3. - С.21-31.
225. **Иваненков, С.П.** Проблемы социализации современной молодежи/ С.П.Иваненков - Оренбург: Книга, 1999. -234 с.
226. **Иванова, И.Н.** Развитие личностных ресурсов в контексте культуры / И.Н. Иванова // Социальные проблемы развития человеческих ресурсов: Сб. научн. трудов. -Саратов: Изд-во Поволж. межрегион, учеб. центра, 1997. - 212 с.
227. **Игнатов, А.И.** «Евразийство» и поиск новой русской культурной идентичности: Пер. с нем. В.К. Кантора / А.И. Игнатов // Вопросы философии. - 1995. - № 6. -С. 49-64.
228. **Игнатов, А.И.** Черт и сверхчеловек. Предчувствие тоталитаризма Достоевским и Ницше: Пер. с нем. З.А. Заритовской; Под ред. В.К. Кантора / А.И. Игнатов // Вопросы философии. - 1993. - № 4. - С. 35-46.
229. **Игнатовская, Н.Б.** Ценностное отношение человека и общества к природе. Историко-этический анализ/Н.Б.Игнатовская // Дисс. на соиск. уч. степ. к. филос. н., - М., 1985. - С.30.
230. **Идеалистическая диалектика в XX столетии: (Критика мировоззренческих основ немарксистской диалектики) / А.С. Богомолов, П.П. Гайденко, Ю.Н. Давыдов и др. - М.: Политиздат, 1987. - 333 с.**
231. **Измайлов, А.Э.** Народная педагогика: Педагогические воззрения народов Средней Азии и Казахстана/А.Э.Измайлов. - М.: Педагогика, 1991. - 256 с.
232. **Ильин, И.А.** О путях России / И.А. Ильин // Русская идея: В двух томах. Т.2. / Сост. В.М. Пискунов; Коммент. Н.Б. Злобина. - М.: Искусство, 1994. - 684 с. - (История эстетики в памятниках и документах).

233. Ильин, И.Л. Сущность и своеобразие русской культуры/И.Л.Ильин // Москва.- 1996.- № 1 - С.180.
234. Ильминский, Н.И. Письма к обер-прокурору Св.Синода к П.Победоносцеву/Н.И.Ильминский. - Казань, 1895. – 345 с.-С.279.
235. Ильминский, Н.И. О переводе православных христианских книг на инородческие языки/Н.И.Ильминский. – Казань, 1875. -157 с.- С.13.
236. Имя и этнос. - М.: Наука, 1996. - 142 с.
237. Ионова, О.Б., Нечаев, В.Я. Социокультурные функции образования / О.Б.Ионова // Социально-политический журнал. - 1994. - № 11-12. - С.164-170.
238. Иорданский, В.Б. Хаос и гармония/В.Б.Иорданский. - М.: Логос, 1982. -345 с. - С.251.
239. История и культура чукчей. - Л.: Наука, 1987. - 214 с.
240. История первобытного общества / Под ред.Ю.В.Бромлея. - М.: Наука, 1986. -698 с.- С.466.
241. История социологии в Западной Европе и США. - М.:Логос, 1993.-167 с. - С.35.
242. История философии.- Т.2. – М.:Просвещение, 1941. – 276 с.- С.73-77.
243. Итс, Р.Ф. Века и поколения. Этнографические этюды/ Р.Ф. Итс. - Л: Лениздат, 1986. - 236 с.
244. Каган, М.С. К построению философской теории личности /М.С.Каган. - М.:Политиздат, 1973.- 235 с.
245. Кагиян, С.Г. Нации, этносы и национализм: социально-философский анализ этно-национального дискурса / С.Г.Кагиян // Автореф. дис ... докт. филос. н. - Н.Новгород, 2004.
246. Каграманов, Ю.М. Американская «симфония» / Ю.М. Каграманов // Вопросы философии. -1996. -№ 1.- С. 70 - 90.

247. **Калтахчян, С.Т.** Марксистско-ленинская теория наций и современность / С.Т. Калтахчян. - М.: Политиздат, 1983. - 367 с.
248. **Кант, И.** О различных расах людей /И.Кант // Сочинения 1747-1777.- В 2 т.- Т.2. – М.: Знание, 1992. – 654с.-С.449-463.
249. **Каптерев, П.Ф.** Дидактические очерки /П.Ф.Каптерев.- Пермь: Пермское кн. изд., 1915. – 365 с.-С.145.
250. **Каптерев, П.Ф.** Избранные педагогические сочинения/П.Ф.Каптерев.- М.:Логос, 1982.- 438 с.
251. **Каптерев, П.Ф.** Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели/П.Ф.Каптерев. - СПб.: Типография Ф.Мяснова, 1914.- 294 с.-С.145.
252. **Карасев, Л.В.** Русская идея (символика и смысл) [Текст] / Л.В. Карасев // Вопросы философии. -1992. - № 8. - С. 92-104.
253. **Каратеев, М.** Железный хромец / М. Каратеев – М.: Новая книга, 1993.-541 с.- С.144.
254. **Карсавин, Л.П.** Жозеф де Местр [Текст] / Л.П. Карсавин // Вопросы философии. - 1989. -№3.-С. 93-118.
255. **Касавин, И.Т** «Человек мигрирующий»: онтология пути и местности / И.Т. Касавин // Вопросы философии. -1997. -№ 7.- С. 76.
256. **Касавин, И.Т.** Миграции, креативность/И.Т.Касавин. – СПб.:Наука, 1999. –187 с.- С.12.
257. **Качалов, П.В.** Лакан: Заблуждение тех, кто на считает себя обманутыми [Текст] / П.В. Качалов //Логос. -1992. - № 3. - С. 177-183.
258. **Керрам, К.** Боги. Гробницы. Ученые/К.Керрам. – СПб.:Новый мир, 1994. -398 с. - С.293.
259. **Кива, А.В.** Духовность и преодоление кризиса [Текст] / А.В. Кива // ОНС. - 2001. - № 2. - С. 20-30.

260. Ким, М. Психология подростка: (Психосексуальное развитие) /М.Ким. - М.: Педагогика, 1991.- 294 с.
261. Киреевский, И.В. О характере просвещения Европы и о его отношении к просвещению России /Киреевский И.В. // Критика и эстетика.- М.:Просвещение, 1979.-457 с.-С.248.
262. Кирсанов, В.А. Маргинальность и типы этнической самоидентификации/В.А.Кирсанов // Обновление. - Л: Лениздат, 1989.-198 с.
263. Климов, О.С. К психологии религиозной обрядности/О.С.Климов // Ритуальное пространство культуры: материалы международного форума, Санкт-Петербург, 25 февраля - 7 марта 2001 г. - СПб., 2001.
264. Ключевский, О.В. Курс русской истории/О.В.Ключевский// Сочинения.- Т.1. - М.: Просвещение, 1956.-599 с.
- 265.Клягин, Н.В. Происхождение цивилизации (Социально-философский аспект) / Н.В.Клягин . - М.: ИФРАН, 1996. - 252 с.
- 266.Ковалев, А.М. Еще раз о формационном и цивилизационном подходе / А.М.Ковалев // ОНС. - 1996. - №1. - С. 97-104.
267. Ковалевский, П.И. Национальное образование и воспитание в России / П.И. Ковалевский.-СПб., 1910.-267 с.-С.14.
268. Кожевников, В.П. Очерки по истории и теории русской культуры/В.П.Кожевников. - Н.Новгород: Волго-вят.кн.изд., 1996.- 379 с.
269. Козлов, В.И. Проблема этнического самосознания и ее место в теории этноса/В.И.Козлов // Советская этнография. - 1974. - № 2. - С.79-92.
270. Козлова, А.Г. Этнопедагогика (на основах педагогики ненасилия) /А.Г.Козлова. - СПб.: YERBA MAGISTRI, 1997 – 378 с.- С.3- 7.

271. Коломиец, В.П. Становление индивидуальности (социологический аспект) /В.П.Коломиец. - М.: изд.МГУ, 1993. – 191 с.- С.73.
272. Комаров, В.Д. Научно-техническая революция и социальная экология/В.Д.Комаров.- Л.:Наука, 1977.- 237 с.-С.102 -104.
273. Кон, И.С. Позитивизм в социологии /И.С. Кон. – Л.: Знание,1964.- 266 с.
274. Кон, И.С. Психология предрассудка/И.С.Кон // Новый мир- 1986. - № 9.
275. Кон, И.С. Ребенок и общество (Историко-этнографическая перспектива) /И.С.Кон. - М.: Педагогика, 1988.- 455 с.
276. Кон, И.С. Ребенок и общество (Историко-этнографическая перспектива) /И.С.Кон. – М.: Наука, Гл. ред. Вост. лит-ры, 1988. – 397 с.- С.400.
277. Кон, И.С. Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии/И.С.Кон. - М.: Наука, 1983. - 231 с.
278. Кондаков, И.В. «По ту сторону» Европы/ И.В. Кондаков // Вопросы философии. - 2002.- № 6. - С.8.
279. Кондильяк, Э.Б. Сочинения. В 3 т. Т 3. / Пер. с франц.; Общ. ред. и примеч. В.М. Богуславского [Текст] / Э.Б. Кондильяк. - М.: Мысль, 1983. - 388 с. - (Философское наследие).
280. Кондорсе, Ж.А. Эскиз исторической картины прогресса человеческого разума /Ж.А.Кондорсе. – М.:Просвещение, 1936. –369 с.- С.248.
281. Коржева, Э.М. Категория коллективного сознания и ее роль в концепции Э.Дюркгейма/Э.М.Коржева// «Вестник московского ун-та».- Сер. Философия, 1968. – №.4.

282. **Коротеева, В.В.** Теория национализации в зарубежных социальных науках / В.В.Коротеева. - М.:Логос, 1992.- 237 с.
283. **Корякин, А.В.** Идеологические детерминанты групповой интеграции/А.В.Корякин.- Н. Новгород: Волго-Вят.кн.изд., 1994. – 275 с.- С.25.
- 284.**Косолапов, Н.А.** Интегративная идеология для России: интеллектуальный и политический вызов [Текст] / Н.А. Косолапов // Вопросы философии. -1994. - № 1. - С. 3-24.
285. **Краева, О.Л.** Диалектика потенциала человека/О.Л.Краева. - М.:Наука, 1999. -281 с.
- 286.**Красовицкая, Т.Ю.** О сталинской формулировке нации в контексте времени и места ее бытования [Текст] / Т.Ю. Красовицкая // Россия в XX веке: Проблемы национальных отношений. - М.: Наука, 1999.-451 с.
287. **Кривов, Ю.И.** Проблема социализации подрастающих поколений в зарубежной педагогике/Ю.И.Кривов // Автореф. к. пед. н. - М., 1992. -28 с.
288. **Крутова, О.Н.** Человек и история. Актуальные проблемы исторического материализма/О.Н.Крутова. - М.: Полит.лит, 1982. - 294 с.
- 289.**Крымский, С.Б.** Контуры духовности: новые контексты идентификации [Текст] / С.Б.Крымский // Вопросы философии. - 1996. - № 20. - С. 21-28.
290. **Крюков, М.В.** Эволюция этнического самосознания и проблема этногенеза/М.В.Крюков // Расы и народы. - 1976. - Вып. 6. - С.42-63.
291. **Кузнецов, Е.В.** Нижегородское Поволжье в истории России/Е.В.Кузнецов // Нижегородский альманах.- Вып.1.- 1995.- С.116-117.

292. Кукушкин, В.С., Столяренко, Л.Д. Этнопедагогика и этнопсихология/В.С.Кукушкин, Л.Д.Столяренко. - Ростов-на-Дону, 2000.-390 с.
293. Куликов, В.В. Педагогическая антропология. Итоги, направления, проблемы/В.В.Куликов. - Свердловск: Книж. изд., 1988. - 114 с.
294. Куницын, Г.И. Самоопределение наций - история вопроса и современность [Текст] / Г.И. Куницын // Вопросы философии. - 1989. - № 5. - С. 66-86.
295. Куюева, Г.У. Этнические стереотипы в системе межэтнических отношений/Г.У Куюева // Автореф. дис. ... к. психол. н. - М.: МГУ, 1985. -27 с.
296. Кутырев, В.А. Естественное и искусственное: борьба миров / В.А.Кутырев. - Н.Новгород: Волго-вят.кн.изд, 1994.- 277 с. - С.131-132.
297. Кушнер, П.И Национальное самосознание как этнический определитель// Краткие сообщения Института этнографии АН.- Вып.8 / П.И.Кушнер - М.: Наука, 1949. -283 с.
298. Лавров, С.Б. Современная тенденция развития географической науки и проблема ее единства/С.Б.Лавров // География и современность.- Л.: ЛГУ, 1982. – 476 с.-С.15.
299. Лапин, Н.И. Проблема социокультурной реформации в России: тенденции и препятствия/ Н.И. Лапин // Вопросы философии. - 1996. - № 5.- С. 24.
300. Ласточкин, А.В. Социальная форма материи //Основы марксистской социальной онтологии /А.В.Ласточкин. - Свердловск: БИ, 1990.- 237 с.
301. Лебедев, П.Н. Социализация индивида и воспроизводство общества/ П.Н.Лебедев // Человек и общество. Проблемы

- социализации индивида. - Вып.17. - Л.: изд-во Лен. ун-та, 1971. - 259 с.- С.56-86.
302. Лебедева, О.В. Народное и общечеловеческое в педагогических взглядах П.П.Блонского/О.В Лебедев //Общечеловеческое и национальное в историко-педагогическом процессе.- М.:Педагогика, 1991.- 397 с.-С.142.
- 303.Лебон, Г. Психология народов и масс [Текст] / Г. Лебон. - СПб.: Макет, 1995. - 316 с.
- 304.Левада, Ю.А. Человек в поисках идентичности: проблема социальных критериев [Текст] / Ю.А. Левада // Экономические и социальные перемены: мониторинг общественного мнения. -1997.- № 4.
- 305.Левада, Ю. А. Десять лет перемен в сознании человека [Текст] / Ю.А. Левада // ОНС. -1999.-№5.-С. 8-44.
306. Леви-Брюль, К. Сверхестественное в первобытном мышлении/К.Леви-Брюль. - М.: Педагогика-Пресс, 1994 -.473 с. - С.20.
307. Левин, Н.Г., Чебоксаров, Н.Н. Хозяйственно-культурные типы и историко-этнографическое общество к постановке вопроса/Н.Г.Левин, Н.Н.Чебоксаров // Советская этнография. - 1985. -№ 4. - С.3-17.
308. Леви-Стросс, К. Первобытное мышление/К.Леви-Стросс. - М.: Педагогика-Пресс, 1994. -391 с. - С.138-139.
- 309.Лейбниц, Г.-В. Сочинения. В 4 т. / Ред. и сост., авт. вступит, статьи и примеч. В.В. Соколов.: Пер. Я.М. Боровского и др. - М.: Мысль, 1982. - 636 с. - (Философское наследие).
310. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность/А.Н.Леонтьев. - М.: Политиздат, 1975. -209 с.

311. Лихачев, Д.С. Избранные работы в 3-х т. - Т.2. /Д.С.Лихачев - Л.: Художественная литература, 1987. - 446 с.
312. Лихачев, Д.С. Национальное самосознание Древней Руси /Д.С.Лихачев. - М.-Л.: Художественная литература, 1945. -365 с.
313. Лихачев, Д.С. О национальном характере русских // Вопросы философии.- 1990.- № 1.- С.3.
- 314.Лихачев, Д.С. О национальном характере русских [Текст] / Д.С.Лихачев // Вопросы философии. - 1990. - № 4. - С. 3-6.
315. Лоренц, К. Агрессия (так называемое «зло») /К.Лоренц. - М.:Логос, 1997. – 260 с.
316. Лоренц, К. Кольцо царя Соломона / К.Лоренц. - М.:Олма-Пресс, 1996.-368 с.
- 317.Лосев, А.Ф. Из ранних произведений [Текст] / А.Ф.Лосев. - М.: Правда, 1990. - 655 с.
318. Лосский, Н.О. Характер русского народа. Кн.2/ Н.О.Лосский – М.: Посев, 1957. —265 с. - С.78-86.
319. Лось, В.А. Человек и природа. Социально-философские и экологические проблемы /В.А.Лось. - М.:Политиздат, 1978.-238 с.- С.161.
320. Луначарский, А.В. О воспитании и образовании/А.В.Луначарский. - М.: Педагогика, 1976.- 243 с. - С. 194.
- 321.Лурье, С.В. Восприятие народом осваиваемой территории [Текст] / С.В. Лурье // ОНС -1998.-№5.-С 61-74.
- 322.Лурье, С.В. Национализм, этничность, культура. Категории науки и историческая практика [Текст] / С.В. Лурье // ОНС. - 1999. - № 4. - С. 105-111.
- 323.Лэйнг, Р. Разделенное Я [Текст] / Р.Лэйнг // Логос. - 1992. - № 3. - С. 165-176.

324. Люкс, Л. Евразийство и консервативная революция. Соблазн антизападничества в России и Германии [Текст] / Л.Люкс // Вопросы философии. - 1996. - № 3. -С. 57-69.
325. Люкс, Л. Евразийство: Пер с нем. Н. Бурихина [Текст] / Л.Люкс // Вопросы философии. - 1993. - № 6. - С. 105-114.
326. Мавродин, В.В. К вопросу о складывании великорусской народности и русской нации / В.В.Мавродин // Советская этнография. - 1947. - № 4. - С.85-85, 96.
327. Макаев, В.В., Малькова, З.А., Супрунова, Л.М. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы/ В.В.Макаев и др. // Педагогика- 1999. - № 4. – С.3-10.
328. Макаренко, А.С. Собрание сочинений в 6 т. - Т.5/А.С.Макаренко. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957.-377 с.
329. Макарихин, В. Витязь северной Руси. Повествование об Александре Невском / В.Макарихин. - М.: Художественная литература, 1993. – 534 с.-С.28.
330. Малахов, В.С. Неудобства с идентичностью [Текст] / В.С.Малахов // Вопросы философии. -1998.-№ 2. - С. 43-53.
331. Малахов, В.С. Ностальгия по идентичности [Текст] / В.С.Малахов // Логос. - 1999. - № 3 (13).-С. 8-12.
332. Малиновский, Б. Магия, наука и религия/ Б.Малиновский. - М.:Политиздат, 1999. – 385 с.
333. Малиновский, Б. Научная теория культуры (фрагменты) / Б.Малиновский // Вопросы философии. - 1983. - № 2. - С.125-136.
334. Малиновский, М.Ф. Рассуждения о вечном мире/ М.Ф.Малиновский // Трактаты о вечном мире. - М.: Политиздат, 1963.- 297 с.
335. Мамардашвили, М.К., Пятигорский, А.М. Символ и сознание / М.К.Мамардашвили, А.М.Пятигорский // Метафизические

- рассуждения о сознании, символикe и языке. - М.:Логос, 1997. -288 с.
336. **Мани, М.** Нации - государства в Европе и на других континентах: разнообразие форм, развитие, неугасание [Текст] / М.Мани // Нации и национализм. / Б. Андерсон, О. Бауэр, М. Хрох и др.; Пер с англ. и нем. Л.Е. Переяславцевой, М.С. Панина, М.Б. Гнедовского. - М.: Праксис, 2002. - 416 с. - (Серия «Новая наука политика»).
337. **Маркарян, Э.С.** Культура жизнеобеспечения и этнос. Опыт этнокультурного исследования/Э.С.Маркарян и др. - Ереван: Изд-во АН Арм. ССР, 1983. -134 с.
338. **Маркарян, Э.С.** Культура как способ социальной самоорганизации/Э.С.Маркарян. - Пушкино: НЦБИАН СССР, 1982. - 68 с.
339. **Маркарян, Э.С.** Проблема целостного исследования культуры в антропологии США/ Э.С.Маркарян // Этнология в США, Канаде. – М.: Политиздат, 1989. – 203 с.-С.16.
340. **Марков, Г.Е.** Очерки истории немецкой науки о народах / Г.Е.Марков.- М.:Логос, 1993.- 399 с.-С.266.
341. **Маркс, К., Энгельс, Ф.** Немецкая идеология. Критика новейшей немецкой философии в лице ее представителей Фейербаха, Б.Бауэра и Штирнера и немецкого социализма в лице его различных пророков / К.Маркс, Ф. Энгельс // Сочинения.- 2-е изд. - Т.3. - С.1-544.
342. **Маркс, К., Энгельс, Ф.** Сочинения/ К.Маркс, Ф. Энгельс. – Т.4. – С.428.
343. **Мегрелидзе, К.Р.** Основные проблемы социологии мышления/ К.Р.Менгрелидзе. – Тбилиси: Колхида, 1973. - 439 с.
344. **Медникова, М.Б.** Ритуальное посвящение у древних народов Евразии по данным антропологии: символические трепанации /

- М.Б.Медникова. Археология, этнография и антропология Евразии. - 2003. - № 1.
345. Международная научная конференция «Смена поколений в социокультурной динамике XX века». - МП № 4 (июнь 2004 г). – М.: Гос. инс-т искусствознания. - С.262.
346. Мельвиль, Ю.К. Пути буржуазной философии XX века: (Критические очерки) [Текст] / Ю.К. Мельвиль. - М.: Мысль, 1983. - 247 с.
347. Мельников, А.П. Очерки бытовой истории нижегородской ярмарки (1817–1917)/ А.П. Мельников – Н.Новгород: Изд. АО «Нижегородский компьютерный центр пользователей», 1993. -300с.- С.180.
348. Мельников, П.И. (Андрей Печерский). На горах.- Кн. первая/ П.И.Мельников. – Горький: Горковс. кн. изд., 1978. -567 с.- С.6.
349. Методология социального проектирования. - Н.Новгород: Волго-Вятск. кн.изд, 1995.-226 с.
350. Мид, Дж. Американская социологическая мысль. От текста к символу /Дж. Мид. –М.: Просвещение, 1998.-325 с.- С.213-221.
351. Мид, М. Культура и мир детства / М.Мид.- Пер. с англ. - М.: Наука, 1989. - 429с.
352. Милль, Дж.С. Представительное правление/Дж.С.Милль. – СПб., 1907. –376 с.- С.275.
353. Мильдон, В.И. «Земля» и «небо» исторического сознания (две души европейского человечества) [Текст] / В.И. Мильдон // Вопросы философии. - 1992. - № 5. - С. 87-99.
354. Мильдон, В.И. Русская идея в конце XX века [Текст] / В.И. Мильдон // Вопросы философии. -1996.-№ 3. - С. 46-56.
355. Мифы Древнего мира (Мифы, легенды, сказания). - СПб.: Просвещение, 1995. -544 с.- С.406.

356. Михайлов, В.А., Кулешов, С.В. Национальные интересы России [Текст] / В.А. Михайлов, С.В.Кулешов // Россия в XX веке: Проблемы национальных отношений. - М.: Наука, 1999. — 451с.
357. Могучая созидательная сила дружбы народов //Материалы Всесоюзн. научно-практич. конф. в Риге // Политическое самообразование. -1982.- № 8.
358. Моисеев, Н.Н. Человек во вселенной и на Земле/Н.Н.Моисеев // Вопросы философии. -1990.- № 6.-С.45-67.
359. Мокронос, Г.В., Москаленко, А.Т. Методологические проблемы исследования общественных отношений и личности / Г.В.Мокронос, А.Т.Москаленко. — Новосибирск: изд.Новосиб.отд.АН ССР, 1981. - 285 с.
360. Момов, В. Человек, мораль, воспитание/В.Момов. - М.: Прогресс, 1975. - 163 с.
361. Морозов, В.В., Скобцов, А.П. Противоречивость социализации и воспитания в условиях реформ/В.В. Морозов, А.П.Скобцов // Социально-политический журнал. - 1998. - № 1. - С.148-154.
362. Москаленко, А.Т., Сержантов, В.Ф. Личность как предмет философского познания/А.Т.Москаленко, В.Ф.Сержантов. - Новосибирск: Наука, 1984. - 316 с.
363. Мудрик, А.В. Социализация и воспитание / А.В.Мудрик. - М.:Педагогика-Пресс, 1997.-356 с.
364. Мусин-Пушкин, А.А. Среднеобразовательная школа в России и ее значение/А.А.Мусин-Пушкин.- Пт., 1915.- 381 с.-С.141.
365. Мухина, В.С. Этнопсихология: настоящее и будущее/В.С.Мухина //Психологический журнал. -Т. 5.- 1994. -№3- С.43.
366. Мухина, В.С. Проблемы генезиса личности /В.С.Мухина. - М.: Педагогика, 1985.

367. Мухина, В.С. Психология межнациональных отношений и воздействие на нее средствами массовой информации/В.С.Мухина // Роль средств массовой информации в совершенствовании межнациональных отношений. - М.: Политиздат, 1989.-269 с.
368. Мухина, В.С. Развитие межнациональных отношений - основа формирования самосознания личности/В.С.Мухина // Просвещение на Крайнем Севере. - Вып.25.- СПб.: Нева, 1992. -375 с.
369. Мухина, В.С. Современное самосознание народностей Севера /В.С.Мухина // Психологический журнал.- 1988. - № 4.
370. Мухина, В.С. Этнопсихология: настоящее и будущее/ В.С.Мухина // Психологический журнал.- 1994. - Т.15. - № 3.
371. Мыльников, А.С. Народы Центральной Европы: формирование национального самосознания: XVIII-XIX вв /А.С.Мыльников - СПб: Петрополис, 1997.-319 с.
372. Мыльников, А.С. Язык культуры и вопросы изучения этнической специфики средств знаковой коммуникации /А.С. Мыльников // Этнографическое изучение средств культуры. - М.: Наука, 1989.-291 с. - С.7-37.
373. Мысливченко, А.Т. Человек как предмет философского познания / А.Т. Мысливченко. - М.: Мысль, 1972. - 190 с.
374. Надеждин, И.Н. Об этнографическом изучении народности русской / И.Н.Надеждин //Записки Русского географического общества.- 1847.- Кн.2.-С.61-62.
375. Найдыш, В.М. Цивилизация как проблема философской антропологии/В.М.Найдыш // Человек. - 1998. - № 3. - С.41.
376. Народное мироосвоение. - Н.Новгород: ПАНИ, 1995.-345 с.
377. Народы России. Энциклопедия. - М.: Большая Российская энциклопедия, 1994.-687 с.
378. Нейри, Т. Интернационализм и второе пришествие [Текст] /

- Т.Нейри // Нации и национализм / Б. Андерсон, О. Бауэр, М. Хрох и др.; Пер с англ. и нем. Л.Е.Переяславцевой, М.С. Панина, М.Б. Гнедовского. - М.: Праксис, 2002. - 416 с. - (Серия «Новая наука политика»),
379. Некрасова, М.А. Народное искусство как часть культуры: теория и практика/М.А.Некрасова. - М.: Искусство, 1983.- 407 с.
380. Некрашевич, Р.И. «Внекультурная» функция ритуала/Р.И.Некрашевич // Мир психологии.-1999.-№1(21).- С.45-59.
381. Никандров, Н.Д. Ценности как основа целей воспитания / Н.Д.Никандров // Педагогика. - 1998. - № 3. - С.3-10.
382. Николаев, В.Г. Ритуал / В.Г.Николаев // Культурология XX в.: Энциклопедия: В 2 т.-Т.1- М.:Дрофа, 1998.-349 с.
383. Николаев, С. Как создается национальная идея [Текст] / С. Николаев // Свободная мысль. - 1997. - № 6. - С. 70-84.
384. Никоненко, Л.В. Преемственность поколений как социально-психологическая проблема/Л.В.Никоненко// Автореф дис. . . . к. социолог. н. - М.: Акад. общественных наук. - 1991. - С.22.
385. Новак, Е. Социабельность или ассоциации индивидуумов одного вида как один из основных законов эволюции организмов/Е.Новак // Журнал общей биологии. - 1967. Т.2. - № 4.
386. Нурулаев, А.А. Религиозный фактор в межнациональных отношениях // Возрождение культуры России: диалог культур и национальные отношения.- Вып.4/А.А.Нурулаев. - СПб: Знание, 1996.-210 с.
387. О России и русской философской культуре. – М.: Наука, 1990.– 493 с.- С.466-478.
388. Общественное сознание и его формы [Текст] / Под общ. ред. В.И. Толстых. - М.: Политиздат, 1986. - 367 с.

389. **Овсяннико-Куликовский, Д.Н.** Психология национальности /Д.Н.Овсяннико-Куликовский. – Пг.: Педагогика, 1922. – 241 с.
390. **Огурцов, А.П.** Гносеология и коммуникативная природа сознания [Текст] / А.П. Огурцов // Диалог и коммуникация - философские проблемы (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. - 1989. - № 7. - С. 3-27.
391. **Оконенкова, А.П.** Межэтническое восприятие и понимание людьми друг друга / А.П. Оконенкова // Автореф. дисс. ... д. психол. н. - Якутск: ЯГУ, 1988.-31с.
392. **Оконская, Н.Б.** Диалектика социального и биологического в историческом процессе / Н.Б.Оконская. – Пермь: Пермск. кн.изд., 1975. - 198 с.
393. **Оконская, Н.Б.** История и биология / Н.Б.Оконская. – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 1993.-290 с.
394. **Орлов, В.В.** Материя, развитие, человек/В.В.Орлов. – Пермь: изд. Перм. ун-та,1974.-321с.- С.189-201.
395. **Орлов, В.В.** Материя, развитие, человек/В.В.Орлов. - Пермь: Пермский ун-т, 1974. - 201 с.;
396. **Орлов, В.В.** Социальная биология (к разработке концепции)/ В.В.Орлов // Соотношение биологического и социального. – Пермь: Перм-ун-та, 1981.- 247 с.
397. **Орлов, В.В.** Человек, мир, мировоззрение/В.В.Орлов. - М: Молодая гвардия, 1985. - 220 с.
398. **Основы этнографии/** Под ред.Токарева С.А.- М.:Высшая школа, 1968.-534 с.- С.8.
399. **Павленко, В.Н., Таглин, С.А.** Факторы психогенеза / В.Н.Павленко, С.А..Таглин - Харьков: ХГУ, 1993.- 341 с.
400. **Панарин, А.С.** «Вторая Европа» или «Третий Рим» (Парадоксы европеизма в современной России) [Текст] / А.С.Панарин //

- Вопросы философии. - 1996. - № 10. - С. 19-31.
401. **Панов, Е.Н.** На острие социальной эволюции: «Я» - «Мы» - «Они» / Е.Н.Панов // Человек. - 1998. - № 2. - С.30-43.
402. **Панов, Е.Н.** Поведение животных и экологическая культура популяций / Е.Н.Панов. - М.:Мысль, 1983. – 217 с.
403. **Парыгин, Б.А.** Основы социально-психологической теории / Б.А.Парыгин. - М.: Мысль, 1971.-265 с.
404. **Парыгин, Б.Д.** Научно-техническая революция и личность / Б.Д.Парыгин. - М.: Политиздат, 1978.- 298 с.
405. **Парыгин, Б.Д.** Основы социально-психологической теории / Б.Д.Парыгин. - М.: Мысль, 1971. - 348 с.
406. **Пашков, Б.Г.** Русь. Россия. Российская империя: Хроника событий 862 – 1917 г / Б.Г. Пашков – М.: Центр.Ком, 1994. – 347 с.- С.205.
407. Педагогическая энциклопедия. - Т-3. - М.: изд. Советская энциклопедия, 1966.-529 с.
408. Педагогическая энциклопедия.- Т.1. - Л. - М., Наука, 1927. -397 с.- С. 19.
409. **Пелипенко, А.А.** Смыслогенез и структура сознания (культурологический подход) / А.А.Пелипенко // Мир психологии. - 1999. - № 1. - С.141-147.
410. **Пеньков, Е.Ш.** Социальные нормы - регуляторы поведения личности. Некоторые вопросы методологии и теории / Е.Ш.Пеньков. - М.:Просвещение, 1972.- 201 с.
411. **Першиц, А.И.** История первобытного общества / А.И.Першиц, А.Л.Монгайт, В.П.Алексеев. – М.:высшая школа, 1968. - 491 с. – С.62.

412. **Петрова-Аверкиева, Ю.П.** История теоретической мысли в американской этнографии / Ю.П.Петрова-Аверкиева. - М.: Политическая лит-ра,1979. -267 с.
413. **Платон.** Собрание сочинений. В 4 т. Т. 1 [Текст] / Платон.- Общ. ред. А.Ф. Лосева и др.; Авт. вступит, статьи А.Ф. Лосев; Примеч. А.А. Тахо-Годи: Пер. с древнегреч. - М.: Мысль, 1990. - 860 с. - (Философское наследие).
414. **Платон.** Собрание сочинений. В 4 т. Т..2 [Текст] / Платон. - Общ. ред. А.Ф. Лосева, В.Ф. Асмуса, А.А. Тахо-годи; Примеч. А.Ф. Лосева и А.А. Тахо-годи: Пер. с древнегреч. - М.: Мысль, 1993. - 528 с. - (Философское наследие).
415. **Платонова, Д.В.** Проблема национальной самобытности в свете антропологических взглядов западников и славянофилов [Текст] / Д.В. Платонова // ОНС. - 2001. - № 3. -С. 168-176.
416. **Плюснин, Ю.М.** Проблема биосоциальной эволюции. Теоретико-методологический анализ / Ю.М. Плюснин. – Новосибирск:изд.Новосиб.ун-та, 1990.-237 с.
417. **Подопригора, В.Н., Краснопевцева, Т.И.** Русский вопрос в современной России [Текст] / В.Н. Подопригора, Т.И. Краснопевцева // Вопросы философии. - 1995. - № 6. - С. 65-74.
418. **Полис, А.Ф.** Изучение закономерностей социализации в связи с природными предпосылками индивидуального развития/А.Ф.Полис// Диалектика в науках о природе и человеке. Человек, общество и природа в век НТР. - М.: Наука, 1983. – 365 с.- С.365-369.
419. **Полубояринова, М.Д.** Связи Северо-Восточной Руси с Волжской Болгарией. История и культура древнерусского города/М.Д.Полубояринова. - М.: Изд. Моск. ун-та, 1989. -395 с.- С.187.

420. **Поршнеv, Б.Ф.** Противопоставление как компонент этнического самосознания / Б.Ф.Поршнеv. - М.: Наука, 1973.-278 с.
421. **Поршнеv, Б.Ф.** Социальная психология и история/Б.Ф.Поршнеv. - М.: Наука, 1979.-372 с.
422. **Прахова, Ж.В.** Интегральная природа социализации личности / Ж.В.Прахова // Автореф. дис. ... канд. филос. н. - Н.Новгород: ННГАСУ, 2001. -28 с.
423. **Прист, С.** Теории сознания [Текст] / С. Прист.- Пер. с англ. Грязнова А.Ф. - М.: Идея - Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000. - 288 с.
424. Проблемы антропологии // Тез. докл.научно-практич. конф. - Н.Новгород: изд.ННГУим.Лобачевского, 1991.-337 с.
425. Проблемы управления в сфере межнациональных отношений (предпосылки и формы разрешения межнациональных конфликтов). - Саратов: Изд-во Поволжской академии государственной службы, 1998. - 260 с.
426. Происхождение и этническая история русского народа. - М.: Наука, 1965.- 569 с.
427. **Пропп, В.Я.** Исторические корни волшебной сказки /В.Я.Пропп. - Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1986. -356 с.- С.56.
428. **Пропп, В.Я.** Исторические корни волшебной сказки / В.Я.Пропп. - Л.: Наука, 1987.- 442 с.
429. **Пропп, В.Я.** Ритуальный смех в фольклоре / В.Я.Пропп // Проблемы комизма и смеха: Собр. трудов. - М.: Наука, 1999. -581 с.
430. **Пропп, В.Я.** Фольклор и действительность/В.Я.Пропп - М.: Наука, 1976.- 279 с.
431. ПСРЛ. - Т. 23. -С.157.
432. **Пушкарев, С.Г.** Обзор русской истории / С.Г.Пушкарев. - Ставрополь: Кавказский край, 1993. -416 с.- С.237-238.

433. Разумов, А. Моя национальная идея [Текст] / А. Разумов // Свободная мысль. - 1997. - №4. - С.4-13.
434. Райков, В.П. Мозаичная теория сознания/ В.П.Райков // Мир психологии. – 2002. - № 4.
435. Рассел, Б. История западной философии и ее связи с политическими и социальными условиями от античности до наших дней: В трех книгах. Изд. 3-е, стереотипное [Текст] / Б.Рассел. - М.: Академический проект, 2000. - 768 с.
436. Рассел, Б. Человеческое познание: его сфера и границы [Текст] / Б.Рассел.- Пер. с англ. Н. Воробьева; Статьи / Пер. с англ. В. Горбатова; Общ. ред., сост., вступит. ст. А. Грязнова. М.: ТЕРРА - Книжный клуб, Республика, 2000. - 464 с. - (Библиотека философской мысли).
437. Реан, А.А., Ермишкин, М.Ю. Социальные стереотипы в оценке национальной психологии/А.А.Реан, М.Ю.Ермишкин // Обновление. - Л.: ЛГУ, 1989.-577 с.
438. Регулирование социальных конфликтов: теоретические и прикладные аспекты. - М.:Знание, 1994. - 447 с.- С.104-110.
439. Редким, П.Г. На чем должна основываться наука воспитания/П.Г.Редким // Избр. пед. сочинения - М.: АПН РСФСР, 1958.-399 с.
440. Ренан, Э. Что такое нация/ Э.Ренан. – СПб., 1886. –294 с.- С.39.
441. Рикер, П. Торжество языка над насилием: Пер. с франц. и комм. О.И. Шульман [Текст] / П. Рикер // Вопросы философии. - 1996. - № 4. - С. 27-36.
442. Рожков, В.П. Запад и Россия. Философские основания цивилизационной константы общественного сознания [Текст] / В.П. Рожков. - Под ред. В.Б. Устьянцева. - Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1998. - 244 с.

443. Розанов, В.В. Религия и культура.-Т.1/В.В.Розанов. - М.: Мысль, 1990.-233 с.
444. Розанов, В.В. Сумерки просвещения/В.В.Розанов.-М.:Мысль, 1990.-477 с.-С.237.
445. Романенко, С.А. Типология процессов национального самоопределения [Текст] / С.А. Романенко // ОНС. - 1999. - № 2. - С. 66-74.
446. Рубан, Л.С. Межнациональные отношения в Астраханской области: конфликтологический аспект / Л.С. Рубан // Социальные конфликты: Экспертиза. Прогнозирование. Технологии разрешения. - Вып.7.- М.: Социология, 1994.-465 с.
447. Рубинштейн, М.М. Очерки педагогической психологии/ М.М.Рубинштейн.- М.: Наука,1920.- 455 с.-С.391.
448. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии/С.Л.Рубинштейн.- М.:Знание, 1973.-344 с.
449. Руденский, Е.Д. Дефект социализации личности учащегося в образовательном процессе школы как проблема общей педагогики / Е.Д.Руденский. - Новосибирск: ННГПУ, 2002.- 465 с.
450. Русские. Этносоциологические очерки. - М.: Наука, 1992.- 432 с.
451. Руткевич, М.Н. Теория нации: философские вопросы [Текст] / М.Н. Руткевич // Вопросы философии. - 1999. - № 5. - С. 19-32.
452. Руткевич, М.Н. Диалектика и социология/М.Н.Руткевич.- М.:Политиздат, 1980.-345 с.- С.134.
453. Рыбаков, С.Е. Анатомия этнической деструктивности. Два облика национализм / С.Е.Рыбаков // Политология и социология.- М.: Вестник МГУ.- Серия 18.- № 3. - С.37.
454. Рыбаков, С.Е. Философия этноса / С.Е.Рыбаков. - М.:Олма-Пресс, 2001.- 342 с.
455. Рывкина, Р.В. Евреи в современной России [Текст] / Р.В. Рывкина

// ОНС. - 1996. - № 5. - С. 47-58.

456. **Рывкина, Р.В.** Между этнократией и гражданским обществом [Текст] / Р.В. Рывкина // Свободная мысль. - 1997. - № 4. - С. 81-95.
457. **Савельев, Е.П.** Древняя история казачества/Е.П.Савельев. – М.:Вече, 2002.-459 с- С. 418.
458. **Савицкий, П.** Евразийство. / Русская идея: В двух томах. Т.2. [Текст] / П.Савицкий. - Сост. В.М. Пискунов; Коммент. Н.Б. Злобина. - М.: Искусство, 1994. - 684 с. - (История эстетики в памятниках и документах).
459. **Савоскул, С.С.** Этнические аспекты постсоветской гражданской идентичности [Текст] / С.С. Савоскул // ОНС. - 1999. - № 5. - С. 91-104.
460. **Савруцкая, Е.П.** Диалектика образа жизни и культура общения (цивилизационно-коммуникативный подход) / Е.П.Савруцкая // Автореферат дис. ... д. филос. н. - Н.Новгород, 1996.-31 с.
461. **Сайко, Э.В.** Идентификация как дифференцирующий и интегрирующий фактор организации целостности социума в исторически новом пространстве социальной эволюции/Э.В.Сайко // Мир психологии. - № 3. – 2004. – С.3-8.
462. **Сайко, Э.В.** Социализация и индивидуализация как исторически опосредованные механизмы формирования субъектов исторического действия / Э.В.Сайко // Мир психологии. - 1998. - № 1.
463. **Сайко, Э.В.** Субъект в пространственно-временном континууме социальной эволюции и структурирование пространства социума / Э.В.Сайко. - М.: Наука, 2004.- 453 с.
464. **Сайко, Э.В.** Цивилизация в пространственно-временном континууме социальной эволюции и проблема ее системного слома/ Э.В.Сайко // Цивилизация. Восхождение и слом.

- Структурообразующие факторы и субъекты цивилизационного процесса. - М.: Наука, 2003.-370 с. - С.5-53.
465. Самарин, Ю.Ф. Два слова о народности в науке/Ю.Ф.Самарин // Изб.произведения.-М.: Наука, 1996.-371 с.-С.485.
466. Сартр, Ж.- П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии [Текст] / Ж.-П. Сартр. - Пер. с фр., предисл., примеч. В.И. Колядко. - М.: Республика, 2000. -639 с. - (Мыслители XX века).
467. Сборник документов и статей по вопросу об образовании инородцев. – СПб., 1869.-542 с.- С.5.
468. Седов, В. В. Восточные славяне в VI-XIII вв /В.В.Седов. – М.:Просвещение, 1982.-461 с.- С. 196.
469. Семенов, Ю.И. Как возникло человечество/Ю.И.Семенов.- М.:высшая школа, 1966. -658 с.
470. Семенов, Ю.И. О племени, народности и нации/Ю.И.Семенов // Советская этнография.- 1986. - № 3.
471. Сен-Марк, Ф. Социализация природы /Ф.Сен-Марк.- Пер. с франц.- М.: Политиздат, 1977.-375 с.
472. Сизерская, И.Н., Новикова, Л.И., Малахов, Н.Д. Проблемы современного воспитания в философском контексте/И.Н.Сизерская и др. // Педагогика.- 1998. - № 7. – С.14-20.
473. Сикевич, З.В. Этносоциология: национальные отношения и межнациональные конфликты/З.В.Сикевич. – СПб.: СПб ГУ, 1994. - 176 с.
474. Скарлато, Г. Занимательная география / Г.Скарлато. – Киев: София, 1996. -279 с.- С.31.
475. Славяне и их соседи /Под ред.Г.Г.Литаврина- Вып. 7, 9.- М.:Наука, 1999. - 245 с.
476. Слостенин, В.А. Формирование личности как социолого-педагогическая проблема/В.А.Слостенин // Вопросы психологии

- развития личности подростка и юноши. – Тюмень: изд.Тюменск.пед.ун-та, 1969. - Сб.43.- Вып.10. - С.3-20.
477. Собрание распоряжений по Министерству народного просвещения. - СПб., 1866. -Т. 1. 1802-1834.- С. 35.
478. Современная американская социология.- М.: Политиздат, 1994. - 259 с.
479. Солдатова, Г.У. Межэтническое общение: когнитивная структура этнического самосознания/Г.У Солдатова // Познание и общение. - М.: Наука, 1988. -429 с.- С.111-125.
480. Солдатова, Г.У. О методологических проблемах этнопсихологического исследования/Г.У.Солдатова // Психологический журнал. - Т.13. -1992. - № 4.
481. Солдатова, Г.У. Психология межэтнической напряженности. - М.: Смысл, 1998.-371 с.
482. Соловьев, В.С. Русская идея/В.С.Соловьев // Соч. в 2-х т. – Т.2. – 399 с.- С.220.
483. Социальные конфликты: экспертиза прогнозирования технологии разрешения. Теоретические и прикладные аспекты.- Вып.7. - М.:Терра, 1994.-394 с.- С.177-187.
484. Социальные отношения и социальные институты. Теория потребностей и способностей//Тез.докл.научн-практич.конф. – Горький: Горьковск. кн.изд., 1984.-251 с.
485. Станчинский, Г.А. Русские и балты / Г.А.Станчинский. – СПб: Алетейя,1994.- 447 с.
486. Станчинский, Г.П. Этническая педагогика/ Г.А.Станчинский. – СПб.: Алетейя, 1997.-399 с.
487. Старовойтова, Г.В. Этническая группа в современном русском городе. Социологические очерки / Г.В.Старовойтова - Л.: Наука, 1987.-481 с.

488. **Стельмахович, М.И.** Народная педагогика / М.И. Стельмахович.
– Киев: София, 1985.-376 с.
489. **Степанов, В.В., Сусоколов, А.А.** Этнос и его среда/В.В.Степанов, А.А.Сусоколов // Человек.- 1990. - № 6.
490. **Степанов, Е.И.** Методологические ориентиры экспертизы и регулирования социальных конфликтов/Е.И.Степанов // Социальные конфликты: экспертиза-прогнозирование-технологии разрешения.- Вып.6. М.: РАН, 1994.- С.5-21.
491. **Степанов, И.Е.** Конфликтология переходного периода: методологические, теоретические, технологические проблемы. - М.:Прогресс, 1996. -543 с.- С.216.
492. **Степин, В.С.** Научное познание и ценности техногенной цивилизации/В.С.Степин // Вопросы философии. - 1989. - № 10. - С.3-18.
493. **Степун, Ф.А.** Бывшее и несбывшееся.- Т.1/Ф.А.Степун. – Нью-Йорк, 1956.- 431 с.- С.276.
494. **Стефаненко, Т.Г.** Социальные стереотипы и межэтнические отношения / Т.Г.Стефаненко // Общение и оптимизация в совместной деятельности. - М.: МГУ, 1987. -397 с.- С.242-250.
495. **Стефаненко, Т.Г.** Этнопсихология / Т.Г.Стефаненко.- М.:Интерфакс, 1998.-479 с.
496. **Стоценко, А.П.** Понятие «образ мира» и некоторые проблемы онтогенеза сознания/А.П.Стоценко //Психология.- Вестн. Моск. ун-та.- Серия 14. - 1987. - № 3. - С.26-37.
497. **Стрелецкий, В.Н.** Этнотерриториальные конфликты: сущность, генезис, типы / В.Н.Стрелецкий //Идентичность и конфликт в постсоветском государстве/Под ред. М.Ю.Олcott, В.Тишкова, А.Мипашенко. - М.: Моск. Центр Карнеги, 1997. -498 с.- С.223-249.

498. **Субетто, А.И.** Социогенетика: Системогенетика, общественный интеллект, образовательная генетика и мировое развитие/А.И.Субетто. - М.:Олимп, 1994.-235 с.
499. **Сусоколов, А.А.** Структурные факторы самоорганизации этноса / А.А.Сусоколов // Расы и народы. - 1990. - № 20.
500. **Суханов, И.В.** Обычай, традиции и преемственность поколений / И.В.Суханов. - М.: Политиздат, 1976. -351 с.
501. **Суханов, И.В.** Социальные механизмы устойчивости духовной культуры / И.В.Суханов.- М.:Наука,1978.-324 с.
502. **Суханов, И.В.** Традиции, обряды, обычай/И.В.Суханов. - Горький: Волго-Вятское кн. из-во, 1975. – 348 с. - 252 с.
503. **Сухарев, А.В.** Этнофункциональный подход к проблемам психопрофилактики и воспитания/А.В.Сухарев // Вопросы психологии. 1996.- № 4.- С.81-92.
504. **Сухомлинский, В.А.** О воспитании/В.А.Сухомлинский. - М.: Политиздат, 1985.-540 с.
505. **Сычев, Ю.В.** Микросреда и личность: философские и социологические аспекты/ Ю.В.Сычев. - М.: Мысль, 1974. - 192 с.
506. **Сычев, Ю.В.** Микросфера и личность / Ю.В.Сычев. - М.: Мысль, 1974. - 272 с.
507. **Сэв, Л.** Марксизм и теория личности / Л.Сэв. - М.: Прогресс, 1972. - 582 с.
508. **Тайлор, Э.** Первобытная культура / Э.Тайлор. – М.: Политиздат, 1939.-576 с.
509. **Тайчинов, М.Г.** и др. Этническая педагогика / М.Г.Тайчинов // Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов. - М.: Педагогика, 1997.-377 с.

510. Телухин, А.Ю. Идентичность личности в свете межкультурной коммуникации [Текст] / А.Ю. Телухин // Труды молодых ученых и аспирантов. Вып. 9. - Н.Новгород: изд-во ВВАГС, 2009. – С.223-228.
511. Телухин, А.Ю. Культура как составляющая категория идентичности человека [Текст] / А.Ю. Телухин // Труды молодых ученых и аспирантов. Вып. 8. - Н.Новгород: изд-во ВВАГС, 2008. – С.234-239.
512. Телухин, А.Ю. Национально-культурная идентичность: структура и определяющие факторы формирования [Текст] / А.Ю. Телухин // Культурно-историческое наследие России: изучение и сохранение. – Вып.1. – Н.Новгород: ННГАСУ, 2009. – С.189-192.
513. Телухин, А.Ю. Основная структура национально-культурной идентичности [Текст] / А.Ю. Телухин // Труды молодых ученых и аспирантов. Вып. 9. - Н.Новгород: изд-во ВВАГС, 2009. – С.267-274.
514. Телухин, А.Ю. Проблема национально-культурной идентичности в современном мире [Текст] / А.Ю. Телухин // Культурно-историческое наследие России: изучение и сохранение. – Вып.1. – Н.Новгород: ННГАСУ, 2009. – С.158-162.
515. Телухин, А.Ю. Социокультурная идентичность человека с точки зрения межкультурной коммуникации [Текст] / А.Ю. Телухин // Культурно-исторические общности Волжско-Камского бассейна: прошлое и настоящее: Сб. ст. и докл.14-й межвузовской конференции по культурологии. – Н.Новгород: ННГАСУ, 2008. – С.89-93
516. Телухин, А.Ю. Дискурс о национально-культурной идентичности в современном мире [Текст] / А.Ю. Телухин // Труды молодых ученых и аспирантов. Вып. 9. - Н.Новгород: изд-во ВВАГС, 2009. – С.245-251.

517. **Телухин, А.Ю.** Идентичность в контексте культуры [Текст] / А.Ю. Телухин // Культурно-исторические общности Волжско-Камского бассейна: прошлое и настоящее: Сб. ст. и докл.14-й межвузовской конференции по культурологии. – Н.Новгород: ННГАСУ, 2008. – С.67-74.
518. **Телухин, А.Ю.** Идентичность субъекта в условиях глобализации [Текст] / А.Ю. Телухин // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского: Серия Социальные науки.- №1 (13).- Н.Новгород: Изд. ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2009.- 170 с.- С.148-150.
519. Тернер, В. Символ и ритуал/В.Тернер. – М.: Прогресс, 1983.-239 с.
520. **Тишков В.А.** Материалы по проблемам межнациональных отношений в Российской Федерации // Российский этнограф, 1993. - № 1.
521. **Тишков, В.А.** Забыть о нации (пост-националистическое понимание национализма) /В.А.Тишков // Вопросы философии. - 1998. - № 9. - С.3-27.
522. **Тишков, В.А.** Забыть о нации (Постнационалистическое понимание национализма) [Текст] / В. А Тишков // Вопросы философии. - 1998. - № 3. - С. 3-26. (56)
523. **Тишков, В.А.** Концептуальная эволюция национальной политики в России / В. А Тишков // Россия в XX веке: Проблемы национальных отношений. — М.: Наука, 1999.-451 с.
524. **Тишков, В.А.** О концепции государственной национальной политики / В.А.Тишков // Сеть этнологического мониторинга и раннего предупреждения конфликтов. - Бюллетень № 9.- Май 1996. - С.3-7.

525. **Тишков, В.А.** О феномене этничности / В.А.Тишков // Этнографическое обозрение. - 1997. - № 3.
526. **Тишков, В.А.** Пути и механизмы предотвращения и трансформации этнических конфликтов/В.А.Тишков //Социальные конфликты: экспертиза, прогнозирование, технологии разрешения.- М.: РАН, 1994.-234 с.
527. **Тишков, В.А.** Социальное и национальное в историко-антропологической перспективе [Текст] / В. А Тишков // Вопросы философии. - 1990. - № 12. - С. 3-15.
528. **Тишков, В.А.** Феномен этничности / В.А.Тишков // Этническое образование. - 1997. - № 3.
529. **Тишков, В. А.** Что есть Россия? (перспективы нациестроительства) [Текст] / В.А. Тишков // Вопросы философии. - 1995. - № 2. - С. 3-17.
530. **Токарев, С.А.** Обычай и обряды как объект этнографического исследования / С.А.Токарев // Советская этнография. - 1980. - № 3.
531. **Токарев, С.А.** Ранние формы религии/С.А.Токарев.- М.:Политиздат, 1990. -622 с.- С.73.
532. **Токарев, С.А.** История зарубежной этнографии / С.А.Токарев. – М.: Высшая школа, 1978.-567 с.
533. **Токарев, С.А.** Проблема типов этнических общностей (к методологическим проблемам этнографии) / С.А.Токарев // Вопросы философии. - 1964. - № 11. - С.53.
534. **Токарев, С.А.** Религия в истории народов мира/С.А.Токарев. - М.: Политиздат, 1986.-608 с.
535. **Томпсон, Д.Л., Пристли, Д.** Социология: Вводный курс / Пер. с англ [Текст] / Д.Л.Томпсон, Д.Пристли. - М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ»; Львов: «Инициатива», 1998. -496 с. - (Классики зарубежной психологии).

536. **Топорков, А.Л.** Символика и ритуальные функции предметов материальной культуры/А.Л.Топорков // Этнографическое изучение знаковых средств культуры. - М.: Наука, 1989. -441 с.- С.89-101.
537. **Топоров, В.Н.** Миф. Ритуал. Символ. Образ / Исследование в области мифологического /В.Н.Торопов. – М.: Прогресс, 1995.-290 с.
538. **Торопов, В.Н.** О ритуале. Введение в проблематику / В.Н.Торопов // Архаический ритуал в фольклорных и раннелитературных памятниках. - М.:ИНИОН, 1998. -546 с.
539. **Тюрго, А.Р.** Рассуждение о всеобщей истории / А.Р.Тюрго // Изб. философские произведения. – М.:Просвещение, 1937. –445 с.- С.52.
540. **Уайт, Л.А.** Культурология/Л.А.Уайт // Работы Л.А.Уайта по культурологии (сборник переводов). - М.: Олимп,1996. -246 с.- С.142.
541. **Узнадзе, Д.Н.** Психологические исследования/Д.Н.Узнадзе.- М.:Наука, 1966.-257 с.
542. **Уолби, С.** Женщина и нация [Текст] / С. Уолби // Нации и национализм. - Б. Андерсон, О. Бауэр, М. Хрох и др.; Пер с англ. и нем. Л.Е. Переяславцевой, М.С. Панина, М.Б. Гнедовского. - М.: Праксис, 2002. - 416 с. - (Серия «Новая наука политика»).
543. **Урсул, А.Д.** Перспективы экоразвития /А.Д.Урсул. - М.:Прогресс, 1990. -225 с.
544. **Урсул, А.Д.** Путь в ноосферу. Концепция выживания и устойчивого развития цивилизации / А.Д.Урсул. - М.:Олма-Пресс, 1993.-307 с.
545. **Ушинский К.Д.** О народности в общественном воспитании / К.Д.Ушинский // Собр. соч. в 11 т. - Т.8. –М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948 - 1951. – 489 с.

546. Ушинский, К.Д. Изб. пед. сочинения/К.Д.Ушинский. – М.:Педагогика, 1954. – Т.3. – С.156.
547. Ушинский, К.Д. О нравственных элементы в русском воспитании / К.Д.Ушинский // Собр. соч. в 11 т. - Т.2. –М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948 - 1951. -557 с.
548. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания / К.Д.Ушинский // Собр. соч. в 11 тт. - Т.8. –М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. - 1950.- 332 с.
549. Фадеева, Т.М. Единая Европа: наследие и судьба [Текст] / Т.М. Фадеева // Вопросы философии. -1992. - № 4. - С. 108-117.
550. Федорин, С.Э. Роль философской методологической рефлексии в исследовании ритуальных действий/С.Э.Федорин // Ритуальное пространство культуры: Материалы междунар. форума, Санкт-Петербург, 26 февраля - 7 марта 2001 г. - СПб, 2001. – С.48-53.
551. Федотов, Г.П. Судьба и грехи России [Текст] / Г.П. Федотов // Избранные статьи по философии русской истории и культуры: В 2 т.т. / Сост., вступ. ст., примеч. В.Ф. Бойкова. - СПб.: София, 1991. - 352 с.
552. Федотов, Е.В. Эвристичность исторического времени / Е.В.Федотов. –М., 1991.-Деп. в ИНИОН АН СССР 18.06.91, № 44783.
553. Фейербах, Л. История философии. Собрание произведений в 3 т.: Т. 3 / Л. Фейербах. - Пер. с нем. Под общ. ред. М.М. Григорьяна. - М.: Мысль, 1967. - 486 с. - (Философское наследие).
554. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления / Д.И.Фельдштейн.- М.: МПСИ, 1999.- 489 с.
555. Фельдштейн, Д.И. Социализация и индивидуализация как факторы процесса развития индивида и становления личности/ Д.И.Фельдштейн // Мир психологии. - 1999. - № 1.

556. **Фельдштейн, Д.И.** Человек в современной ситуации: тенденции и потенциальные возможности развития/ Д.И.Фельдштейн // Мир психологии. -2005.-№ 1. - С.17.
557. **Филимонова, О.Ф.** Ценностно-смысловые границы личностного пространства [Текст] / О.Ф. Филимонова// Современная парадигма человека: Межвузовский научный сборник. - Саратов: Изд-во СГТУ, 2000. - 200 с.
558. **Филиппов, В.Р.** Из истории изучения русского национального самосознания / В.Р.Филиппов // Этнографическое обозрение. – 1991. - № 1. - С.20-29.
559. **Филиппов, Ю.В.** Эмоционально-образная составляющая этнической идентичности формирования русского этнонационального сознания / Ю.В.Филиппов // Мир психологии. - - № 1 (33). - 2003.- С.98-112.
560. **Филиппова, Л.В.** Социализация личности и педагогическая деятельность общества: Дисс. ... канд. филос. н. / Л.В.Филиппова. – Пермь:Пермск.ун-т, 1985.
561. **Филиппова, Л.В., Лебедев Ю.А.** Социальная педагогика как интегральная наука о личности /Л.В.Филиппова, Ю.А.Лебедев. – Пермь:изд.Пермск. ун-та. 1993.
562. **Филиппова, Л.В., Лебедев, Ю.А.** Целостная природа человека и проблема социализации ребенка/ Л.В.Филиппова, Ю.А.Лебедев // Вопросы философии. - 2004. - № 4. - С.18-28.
563. **Финно-угры и балты в эпоху средневековья** / Под общ., ред. акад.Б.А.Рыбакова - М.:Наука,1987.509 с. - С. 81, 92.
564. **Фирсова, А.М.** Социокультурная трансформация ритуалов и обрядов инициации в мировой традиции/А.М.Фирсова// Автореф. дис ... к. филос. н. - Н.Новгород: ННГАСУ, 2005.-26 с.

565. Флиер, А.Я. Культурологическое образование/А.Я.Флиер//
Культурология XX век. Словарь. – СПб:Алетейя, 1997.-588 с.
566. Флиер, А.Я. Культура как фактор национальной безопасности
[Текст] / А. Я. Флиер // ОНС. - 1998. - № 3. - С. 181-187.
567. Флоровский, Г.В. Евразийский соблазн [Текст] / Г.В. Флоровский
// Русская идея: В двух томах. Т. 1.7 Сост. В.М. Пискунов; Комментар.
Н.Б. Злобина. - М.: Искусство, 1994. - 684 с. - (История эстетики в
памятниках и документах).
568. Флоровский, Г.В. О патриотизме праведном и духовном. /
Русская идея: В двух томах. Т.2. / Сост. В.М. Пискунов; коммент.
Н.Б. Злобина [Текст] / Г.В. Флоровский. - М.: Искусство, 1994. - 684
с. - (История эстетики в памятниках и документах).
569. Фромм, Э. Иметь или быть/ Э.Фромм. - М.: Прогресс, 1986.- 441
с.
570. Фуко, М. Рождение клиники: Пер. с фр., ред. и предисл. А.Ш.
Тхостова [Текст] / М.Фуко . - М.: Смысл, 1998. - 310 с.
571. Хабермас, Ю. Демократия. Разум. Нравственность. Московские
лекции и интервью [Текст] / Ю.Хабермас. - М.: АО «КАМИ»,
Издательский центр «ACADEMIA»,1995. - 245 с. - (Серия
«Первые публикации в России»).
572. Хабермас, Ю. Европейское национальное государство: его дости-
жения и пределы. О прошлом и будущем суверенитета и
гражданства [Текст] / Ю. Хабермас // Нации и национализм / Б.
Андерсон, О. Бауэр, М. Хрох и др.; Пер с англ. и нем. Л.Е.
Переяславцевой, М.С. Панина, М.Б. Гнедовского. - М.: Праксис,
2002. -416 с. - (Серия «Новая наука политика»),
573. Хабибуллин, К.Н. и др. Национальное самосознание и
интернационалистское поведение / К.Н.Хабибуллин и др. - Л.: Лениздат,
1989.- 296 с.

574. **Хабибуллин, К.Н.** Испытания национального самосознания/ К.Н.Хабибуллин. - СПб.: Петрополис, 1993.-321 с.
575. **Хабибуллин, К.Н.** Этническое самосознание в современных национальных движениях России /К.Н.Хабибуллин// Этничность. Национальные движения. Социальная практика. - СПб: Петрополис, 1995.-431 с.
576. **Хайдеггер, М.** Время и бытие: Статьи и выступления: Пер. с нем. [Текст] / М.Хайдеггер. - М.: Республика, 1993. - 447 с. - (Мыслители XX века).
577. **Хайдеггер, М.** Слова Ницше «Бог мертв»: Пер. и примеч. А.В. Михайлова[Текст] / М.Хайдеггер // Вопросы философии. - 1990. - № 7. - С. 143-176.
578. **Хайдеггер, М.** Цолликонеровские семинары [Текст] / М.Хайдеггер //Логос. - 1992. - № 3. - С. 82-97.
579. **Хесле, В.** Кризис индивидуальной и коллективной идентичности. Пер. с англ. [Текст] / В. Хесле // Вопросы философии.> 1994. - № 10. - С. 112-123.
580. **Хесле, В.** Кризис индивидуальной и коллективной идентичности/ В.Хесле // Вопросы философии.- 1994. -№ 10.- С.121.
581. **Хобсбаум, Э.** Национализм и этничность [Текст] / Э. Хобсбаум / Национализм (взгляд из-за рубежа). - М., 1995.
582. **Хобсбаум, Э.** Принцип этнической принадлежности и национализм в современной Европе [Текст] / Э. Хобсбаум / Нации и национализм. / Б. Андерсон, О. Бауэр, М. Хрох и др.; Пер с англ. и нем. Л.Е. Переяславцевой, М.С. Панина, М.Б. Гнедовского. - М.: Праксис, 2002. - 416 с. - (Серия «Новая наука политика»).
583. **Хоружий, С.С.** Карсавин и де Местр [Текст] / С.С. Хоружий // Вопросы философии. -1989.-№3.-С. 79-92.
584. **Хоружий, С.С.** Философский процесс в России как встреча фило-

- софии и православия [Текст] / С.С. Хоружий // Вопросы философии. -1991. - № 5. - С. 26-57.
585. Хоскинг, Дж. Россия: народ и империя [Текст] / Дж. Хоскинг. - М.: Русич, 2000.
586. Хоскинг, Дж. Российское национальное самосознание в XX веке [Текст] / Дж. Хоскинг // Россия в XX веке: Проблемы национальных отношений. - М.: Наука, 1999. -451с.
587. Хотинец, В.Ю. К вопросу об основных подходах к изучению этничности в зарубежной и отечественной науке/В.Ю.Хотинец // Мир психологии. - 2001. - № 4. - С.135-146.
588. Хотинец, В.Ю. Этнические общности доклассовой эпохи/ В.Ю.Хотинец // Этнос в доклассовом и раннеклассовом обществе. - М.:Высшая школа, 1982. -366с.- С.55-82.
589. Хотинец, В.Ю. Этническое самосознание/В.Ю.Хотинец. - СПб: Алетейя, 2000.- 338 с.
590. Хренов, Н.А. Игровые проявления личности в переходные эпохи истории культуры [Текст] / Н.А. Хренов // ОНС. - 2001. - № 2. - С. 167-180.
591. Хренов, Н.Я. Дворянская субкультура в ракурсе исторической психологии / Н.Я. Хренов // Мир психологии.- 1998. - № 1 - С.234.
592. Хрох, М. От национальных движений к полностью сформировавшейся нации: процесс строительства наций в Европе [Текст] / М. Хрох // Нации и национализм / Б. Андерсон, О. Бауэр, М. Хрох и др.; Пер с англ. и нем. Л.Е. Переяславцевой, М.С. Панина, М.Б. Гнедовского. - М.: Праксис, 2002. - 416 с. - (Серия «Новая наука политика»).
593. Царевский, А.А. Значение русской словесности в национальном русском образовании /А.А.Царевский. – Казань:изд. Казанск. ун-та, 1893.- 372 с.-С.29.

594. Ценности и символы национального самосознания в условиях изменяющегося общества /Под ред.Л.М.Дробижевой. - М.: РАН, 1994. - 236 с.
595. Чаадаев, П.Я. Философские письма/П.Я.Чаадаев // Полное собрание сочинений и избранные письма: В 2 тт. – Т.1. – М.:Просвещение, 1991. – С.320-441.- 579 с.
596. Чаттерджи, П. Воображаемые сообщества: кто их воображает? [Текст] / П. Чаттерджи // Нации и национализм. / Б. Андерсон, О. Бауэр, М. Хрох и др.; Пер с англ. и нем. Л.Е. Переяславцевой, М.С. Панина, М.Б. Гнедовского. - М.: Праксис, 2002. - 416 с. - (Серия «Новая наука политика»).
597. Чебоксаров, Н.Н. Проблемы типологии этнических общностей в трудах советских ученых/Н.Н.Чебоксаров // Советская этнография. - 1967. - № 4. - С.94-110.
598. Чебоксаров, Н.Н., Арутюнов, С.А. Передача информации как механизм существования этносоциальных и биологических групп человечества / Н.Н.Чебоксаров, С.А.Арутюнов // Расы и народы, 1972. - № 2.
599. Чебоксаров, Н.Н., Чебоксарова, И.А. «Хозяйственно-культурные типы», «Охотники, собиратели, рыболовы», «Ручные земледельцы» «Скотоводы», «Пашенные земледельцы» /Н.Н.Чебоксаров, И.А.Чебоксарова // Народы. Расы. Культуры. - М.: Наука, 1985. - С.177-221.
600. Чертихин, В.Е. Этнический характер и исторические судьбы России / В.Е. Чертихин // ОНС. - 1996. - № 4. - С. 78-86.
601. Чеснов, Я.В. Шаг Майтрейн: некоторые аспекты изучения кинесики /Я.В.Чеснов // Этнографическое изучение знаковых средств культуры. - М.: Наука, 1989. - С.122-138.

602. **Чешко, С.В.** Человек и этничность/С.В.Чешко // Этнографическое обозрение. - 1994. - № 6. - С.35-49.
603. **Чистов, К.В.** Народные традиции и фольклор: очерки теории/К.В.Чистов. - Л.: Наука, 1986. - 282 с.
604. **Чистов, К.В.** Этническая общность, этническое самосознание и некоторые проблемы духовной культуры/К.В.Чистов// Советская этнография. - 1972. - № 2. - С.70-81.
605. **Чубайс, И.Б.** Россия и Европа: идейно - идентификационный анализ [Текст] / И.Б. Чубайс // Вопросы философии. - 2002. - № 10. - С. 29-44.
606. **Чуваши: современные этнокультурные процессы.** - М.: Наука, 1988.-276 с.
607. **Чучин-Русов, А.Е.** Культурно-исторический процесс: форма и содержание/А.Е Чучин-Русов // Вопросы философии.- 1996. - № 4. - С.3-15.
608. **Шаленко, В.Н.** Модели конфликтных процессов и современные подходы к их разрешению / В.Н.Шаленко // Социальные конфликты: экспертиза. Прогнозирование: теоретические и прикладные аспекты.- М., 1994.- Вып.7 -№ 177-187.
609. **Шаповалов, В.И.** и др. Этнические стереотипы как фактор социальной стабильности в регионе/В.И.Шаповалов и др. // Народы сотрудничества независимых государств накануне третьего тысячелетия: реалии и перспективы. - СПб: Петрополис, 1996.-276 с.
610. **Шапошников, Л.Е.** Философия соборности: Очерки русского самосознания / Л.Е. Шапошников. - СПб.: Алетейя, 1996.- 391 с.
611. **Шапошников, Л.Е.** Эстетизм в отечественной духовной традиции / Л.Е.Шапошников// Культура и мир: Восток – Запад. – М.: Прогресс, 1998 . -409 с.-С.164-165.

612. **Шахназаров, О.Л.** Старообрядчество и большевизм/ О.Л. Шахназаров // Вопросы истории. - 2002. - № 4.- С.73.
613. **Швебс, Г.И.** Идея ноосферы и социальная экология/Г.И.Швебс // Вопросы философии.- 1991- № 7.-С.45-59.
614. **Шихирев, П.Н.** Социальная установка как предмет социально-психологического исследования/П.Н.Шихирев// Психологические проблемы социальной регуляции поведения. - М.:МГУ, 1976. -199 с.
615. **Шишков, А.С.** Рассуждения о старом и новом слоге русского языка /А.С.Шишков.- СПб.:изд.Фомина О.Т., 1803.- 87 с.-С.5-7.
616. **Шорохова, Е.В.** О естественной природе и социальной сущности человека / Е.В. Шорохова // Биологическое и социальное в развитии человека. - М.: Наука, 1977. -278 с.- С.65-81.
617. **Шохин, В.К.** "Проект" персонологической антропологии и философия ценностей [Текст] / В.К. Шохин // Вопросы философии. - 2002. № 6. - С. 112-118.
618. **Шпет, Г.Г.** Введение в этническую психологию // Психология социального бытия/Г.Г.Шпет. - М.: Институт практической психологии. - Воронеж: МОДЭК, 1996. -479 с.- С.341.
619. **Шпет, Г.Г.** Введение в этническую психологию/Г.Г.Шпет // Сочинения. - М.: Правда, 1989.- 446 с.
620. **Щеглов, И.А.** Политическая социализация в России/И.А.Щеглов // Социально-гуманитарные знания. - 1999. - № 5. - С.276-283.
621. **Щуров, В.А.** Новый технократизм/В.А.Щуров. - Н.Новгород: ННГУ, 1995.-345 с.
622. **Эйбн-Эйбесфельд, И.** Поведение детей: культуры народов косан, яномами, химба и эйпо/И. Эйбн-Эйбесфельд // Культура.- 1982. - № 4. - С.5-29.
623. **Элиаде, М.** Испытание лабиринтом/М.Элиаде // Беседы с Клодом-Анри Роке // Иностранная литература. - 1999. - № 4.

624. Элиаде, М. Тайные общества. Обряды инициации и посвящения / М.Элиаде. - М. - СПб.: Университетская книга, 1999.-356 с.
625. Эльконин, Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития/Б.Д.Эльконин // Вопросы психологии.- 1992. - № 3-4.
626. Энциклопедический словарь// Ф.А.Брокгауз, И.А.Эфрон. – СПб.: ТипографияЭ.Голпе, 1905. -599 с.- С.378.
627. Эпоха бронзы лесной полосы СССР/ Под ред. акад.Б.Н.Рыбакова. - М.:Наука, 1987. - 470 с.- С.311.
628. Эриксон, Э. Детство и общество/Э.Эриксон. – СПб: Ленато АСТ, 1996. – 592 с.
629. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис/Э.Эриксон. – М.: Изд. группа «Прогресс», 1996. – 344 с.
630. Этническая экология: социально-философская проблема.- СПб: Петрополис, 1992. – 377 с.
631. Этническая экология: Теория и практика. - М.:Интербук, 1991.- 406 с.
632. Этнические стереотипы поведения. - Л.: Наука, 1985.-395 с.
633. Этнографическое изучение знаковых средств культуры. - М.: Наука, 1989.- 543 с.
634. Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Передней и Южной Азии. - М.: Гл. ред. Восточ. лит-ры. - 1983. - 231 с.
635. Этнография и смежные дисциплины.- М.: Наука, 1994.-321 с.
636. Этнокультурные процессы Мордовии. – Саранск: Саранск.кн.изд., 1982.- 527 с.
637. Этнологическая наука за рубежом: проблемы - поиски - решения. - М.: Наука, 1991. -

638. Этноситуация в Латвии (Факты и комментарии). – Рига: Рижск.кн.изд., 1994.-365 с.
639. Этносоциальные и этнопедагогические проблемы города.- М.:Педагогика-Пресс, 1995.- 224 с.
- 640.Этносоциология / Ю.В. Арутюнян, Л.М. Дробижева, А.А. Сусоколов [Текст]. - М: Аспект Пресс, 1999. - 271 с. - (Программа «Высшее образование»).
641. Юнг, К. Человек и его символы / К.Юнг. – СПб.: Петрополис, 1996. –978 с.- С.866.
- 642.Юнг, К.Г. Психология бессознательного [Текст] / К.Г. Юнг. - М., 1994.
- 643.Юнг, К.Г., Нойманн, Э. Психоанализ и искусство. Пер. с англ. [Текст] / К.Г. Юнг, Э. Нойманн. - М: REFL - book, К.: Ваклер, 1996. - 304 с.
644. Явгуновская, Р.А. Социальная экология этносов (философский анализ) / Р.А.Явгуновская, - М.:Наука, 1995.- 473 с.
645. Ядов В.А. Диспозиционная концепция личности // Социальная психология. – Л., 1979. – С.106-120.
646. Ядов, В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В.А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. - М.:Знание, 1975.- 574 с.
647. Ядов, В.А. Процессы социальной идентификации личности в современных условиях/ В.А.Ядов // Советская этнография. - 1986. - № 1.
648. Яковенко, И.Г. Природа ритуала/И.Г.Яковенко // Мир психологии.- 1999.- №3.-С.81-99.
649. Яковлев, В.П. Социальное время: формы выражения и свойства / В.П.Яковлев. - Ростов-Дону: Ростов-на-Дону.-359 с.- С.21.

650. Яковлев, В.П. Социальное время: формы выражения и свойства / В.П.Яковлев // Автореферат дис. на соиск. уч. степ. д. филос. н. - Ростов-на-Дону:РГУ, 1981.-30 с.- С.5.
651. Ярош, К.Н. Современные задачи нравственного воспитания / К.Н.Ярош. - Харьков: изд. Харьковск.пед.инст-та, 1899.-237 с.- С.19.
652. Ярошевский, М.Г. История психологии /М.Г.Ярошевский. - М.: Мысль, 1976.- 539 с.
653. Ярошевский, Т.И. Личность и общество: Проблемы личности в современной философии - марксизм, экзистенциализм, структурализм, христианский персонализм/Т.И.Ярошевский. - М.: Прогресс, 1973. - 543 с.
654. Ярская, В.Н. Современный мир и проблема толерантности. Социальные отношения и социальные институты/В.Н.Ярская. - Горький: Горьковск.кн.изд., 1983. -361 с.
655. Ярская, В.Н. Время в эволюции культуры. Философские очерки / В.Н.Ярская. - Саратов: СГУ, 1989.-382 с.
656. Ярская, В.Н. Современный мир и проблема толерантности/В.Н.Ярская// Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. - 1996.- №1. - С.69.
657. Ярская-Смирнова, Е.Р. Социокультурный анализ стратификационного неравенства (К проблеме социального исключения) [Текст] / Е.Р. Ярская-Смирнова // Социальные проблемы развития человеческих ресурсов: Сб. научн. трудов. - Саратов: изд-во Поволж. межрегион, учеб. центра, 1997. - 212 с.