

УДК 37.011.33:37.014.3

Корсакова Т.В.

УКЛАД ШКОЛЬНОЙ ЖИЗНИ: ЭТАПЫ И ЛОГИКА РАЗВИТИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Ключевые слова: уклад школьной жизни, воспитание, духовно-нравственное развитие, гуманистические традиции в педагогике.

В любом обществе и во все времена нередко разговоры об отставании образования от запросов жизни. Тема кризиса образования приобрела особую актуальность в современной России. Тем более что, несмотря на стремительное изменение жизни, в памяти как организаторов образования, так и родителей нынешних учеников еще живы педагогические воззрения, когда в обучении школа имела знаниевую ориентацию, а в воспитании – идеологическую.

К тому же, по мнению Е.В. Бондаревской, «с конца восьмидесятых годов XX века усилия реформаторов системы образования в нашей стране в значительной мере были направлены на то, чтобы изгнать проблематику воспитания из педагогики» [1]. В школе же обучение и воспитание осуществлялись как отдельные процессы, взаимосвязь которых обеспечивалась формальными процедурами. Подмена науки о воспитании государственной идеологией привела к трансформации ценностей образования от человека к знаниям и к выпадению воспитания из разряда смыслообразующих факторов.

Новый вектор развития российского общества, создающего новый образ жизни – новый уклад, опирается на иные представления о мире, о месте человека в этом мире. Это влечет за собой смену парадигмы образования и приводит к осмыслению необходимости формирования уклада школьной жизни, отвечающего вызовам современности. Однако любое развитие не должно основываться на полном отрицании, ведь школа – это организм, а не механизм.

Существующее противоречие между растущей необходимостью усиления воспитательной роли школы, создания укладов школьной жизни и недостаточной разработанностью

соответствующей теории и методики определяет потребность в специальном исследовании сущностных характеристик и процесса становления этого явления в России.

Условно логику развития уклада школьной жизни в отечественном образовании можно представить в виде следующих этапов.

Первый этап – период развития воспитательной системы в России до 1917 г. В дореволюционной России традиция воспитания основывалась на православном образе жизни и передавалась из поколения в поколение посредством уклада жизни. Именно в этот период формируется понятие «гуманистическая педагогика», основоположником которой по праву считается К.Д. Ушинский. Он провозгласил принцип народности воспитания и вложил в него гуманистические основания, такие как любовь к Родине, вера в добрые силы и высокий нравственный потенциал русского народа [12].

Цельная системообразующая концепция воспитания личности, основанная на принципах народности, природосообразности, гуманизма и религиозной нравственности, составляет ядро педагогических воззрений Л.Н. Толстого. Он считал, что необходимо создать новую образовательную систему, которая бы существовала «не для народа, а из народа». В качестве ее ценностных основ он выдвигает идею свободы, «право свободного развития каждой личности» [11, с. 30]. Известно, что «Толстой, начав с теории образования, кончил теорией жизни... Свобода не в “природе”, а в “жизни”» [3, с. 55].

Продолжателем гуманистической традиции в педагогике был К.Н. Вентцель, который в центр воспитания ставил ребенка. С помощью любви, по его мнению, педагог должен содействовать развитию индивидуальной челове-

ческой личности. «Сердце воспитателя должно быть исполнено искренней и глубокой любви к тому конкретному ребенку, с которым ему приходится иметь дело, как бы испорчен этот ребенок ни был и сколько бы огорчений он ему ни принес» [2, с. 8]. К.Н. Вентцель, как и другие представители гуманистической педагогики конца XIX – начала XX в., попытался реализовать свои идеи на практике, открыв в 1906 г. «Дом свободного ребенка». Это было не обычное учебное заведение того времени, а общеобразовательное воспитательное учреждение. На первый план в этом доме было выдвинуто не учение, а воспитание, «имеющее в виду цельную личность человека, причем интеллектуальное образование входит сюда как часть, как второстепенный и подчиненный элемент» [там же, с. 12].

Дальнейшее развитие гуманистических взглядов на ребенка наиболее целостно проявляется в антропологическом подходе к вопросам воспитания и образования. Видные ученые этого периода П.Ф. Каптерев и П.Ф. Лесгафт считали, что все науки о человеке должны служить целостному философско-педагогическому знанию о душе, о теле, о назначении человека и являются теоретической базой воспитательной практики. П.Ф. Каптерев развивает идею личностного подхода, опирается на уважение личности и ее человеческого достоинства, отмечая, что у детей, также как и у взрослых, есть не только обязанности, но и права. Центром его гуманистической педагогики была идея создания школы, способствующей саморазвитию человека, где «основа школы и источник ее успехов и усовершенствования есть саморазвитие человека, применение к школьному обучению тех начал и методов, которыми совершаются самовоспитание и самообразование» [4, с. 357].

Эти идеи в той или иной степени развивались в российской педагогической науке и практике и в итоге привели к идее гуманистической школы. П.Ф. Лесгафт вводит термин «гуманистическая школа» в педагогическую науку: «Задача всякой гуманистической школы, а только такой должна быть школа, состоит в возбуждении у молодого человека отвлеченного мышления и выяснении правды и значения человеческой личности... гуманистическая школа есть школа, содействующая развитию человека. Это не учреждение, служащее для накопления человеческих знаний, а учреждение, где будет мысль, где знания являются материалом, посредством которого вырабатываются понятия и мысли» [6, с. 251].

Проведенное исследование приводит к выводу о том, что процесс становления и развития гуманистической парадигмы в России в конце XIX – начале XX в. протекал в следующих направлениях:

- демократизация – создание условий для свободной деятельности ребенка;
- гуманизация – любовь и уважение к ребенку, вера в ребенка и добрые силы его души, признание ценности личности ребенка;
- природосообразность – учет индивидуальных и возрастных особенностей, создание условий для саморазвития, самовоспитания и самообразования.

Особенность российской культурно-педагогической традиции этого периода состоит в безусловном приоритете воспитания в образовательном процессе. Анализ работы учебных заведений того времени позволяет выделить их основные сущностные характеристики как гуманистически ориентированных воспитательных систем:

- открытость в работе учебного заведения, семейственность и создание собственных традиций;
- учет интересов и индивидуальных особенностей характера и психики ребенка;
- исключительное внимание к личности ученика, основанное на уважении и доверии;
- приверженность идеям «свободного воспитания»;
- создание дружественной атмосферы и взаимопонимания;
- слаженность работы педагогического коллектива, авторитет личности педагога;
- обстановка, режим и духовная атмосфера учебного заведения, предоставляющие учащимся право на творческую и свободную деятельность.

Второй этап – развитие воспитательной системы России в советский период.

Гуманистические идеи о воспитании стали основой для выдвижения советскими педагогами цели: «воспитание нового человека – строителя социального общества». Стержнем воспитательной системы С.Т. Шацкого являлось взаимодействие школы и среды. В ее основе лежала идея «детского царства», где каждый воспитанник получал возможности для всестороннего развития сил. Трудовая, умственная, эстетическая, социальная деятельности выступали средствами организации жизни детей. Системообразующим элементом в этой системе выступала трудовая деятельность. Характерными особенностями ее содержания являлись:

- организация учения с ориентацией на интересы ребенка;
- последовательная индивидуализация процесса обучения и воспитания;
- группировка материала вокруг специально отобранных тем (идея комплексов);

- поиски новых способов обучения;
- привлечение самих учащихся к организации своей жизни.

Воспитательной системе были присущи высокая духовность, глубокое понимание значимости человеческой личности, тесная связь с запросами, интересами, потребностями не только детей, но и окружающей общественной среды, создание коллективов учащихся и учителей на основе гуманистических отношений, творческого сотрудничества [5].

На фоне подобных кардинальных преобразований педагогической практики происходило формирование новой советской педагогической науки. Крупнейшие педагоги того времени Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко считали, что в условиях революционных изменений, происходящих в обществе, буржуазное воспитание, детерминированное частнособственническими отношениями, ни при каких условиях не может служить на благо социального общества. Отсюда следовал вывод, что советская педагогика, и в частности теория воспитания, не должна идти по пути педагогики буржуазной. Большое внимание было уделено значению самого понятия «воспитание», его выделили в широком смысле как совокупность всех социальных воздействий на человека, и воспитание в узком смысле – как целенаправленный процесс воздействия на человека со стороны специальных государственных институтов.

В основу созданной В.Н. Сорокой-Росинским воспитательной системы была заложена необходимость формирования единого, тесно спаянного учительского и ученического коллектива [9]. Эта инновационная идея создания дружного коллектива, объединенного общими целями и идеями, стала ведущей для советской педагогической науки и практики.

С этих позиций по-прежнему весьма актуальна теория и практика организации воспитательной системы А.С. Макаренко. Он считал, что формирование таких сторон целостной личности будущего гражданина, которые востребованы обществом, должно всегда ощущаться воспитательной организацией и каждым воспитателем в отдельности, составлять основной фон педагогической работы [7]. А.С. Макаренко утверждал, что человек не воспитывается по частям, а формируется всей суммой влияний, которым подвергается. Он искал такой общий подход, где бы все средства были в гармоничном, естественном сочетании и диалектическом единстве, дал новое толкование ряду педагогических проблем и детально разработал вопросы, недостаточно определенные советской педагогикой, обогатил ее ценными идеями, методами и приемами воспитания.

Но гуманистический характер советской педагогики, изыскания ведущих ученых-педагогов были прерваны в середине 1930-х гг., а воспитательная практика постепенно теряла свою гуманистическую направленность. Ее место заменяли жестокая регламентация и контроль над сознанием и поведением растущего человека, подгонка его к заданному шаблону, авторитаризм педагогов и пассивное послушание воспитуемых. Происходила интенсивная идеологизация содержания образования. Эти негативные тенденции к началу 1980-х гг. все больше укреплялись. Закрытость школы, ее изолированность от общества привели, в частности, к потере ответственности перед обществом и государством за судьбу подрастающего поколения. Упал даже сам социальный престиж образования.

В то же время в российской педагогике и педагогической психологии появлялись и укреплялись прогрес-

сивные тенденции. В 1960–1970-х гг. огромное влияние на школу оказали идеи В.А. Сухомлинского, призывавшего к формированию «мыслящих личностей» и к утверждению в школе гуманистической педагогики. Для Сухомлинского главной целью воспитания было свободное развитие ребенка как активной личности.

В 1970–1980-х гг. широко известными стали имена Ш.А. Амонашвили, В.Ф. Шаталова, С.Н. Лысенковой, Е.Н. Ильина, В.А. Караковского и др. – педагогов-экспериментаторов, противопоставивших свои педагогические убеждения, свои методы и находки догмам официальной педагогики. Параллельно в российской науке утверждались новые, гуманистически и личностно ориентированные психологические учения: концепция Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова и концепция Л.В. Занкова.

С воспитательной точки зрения, уклад школьной жизни в рассматриваемый период приближался к семейному укладу. Ученик, поступая в школу, обычно учился в одном классе до самого выпуска из нее. В классе складывались особые отношения. Индивидуальный дифференцированный подход, регулируя нагрузки и сложность задания ученикам, в сочетании с активными методами обучения позволял в рамках класса обеспечить вариативность обучения. Многолетнее знакомство и сотрудничество с родителями помогало учителям опираться на семейные традиции, при этом родителям обеспечивалась возможность активного участия в школьном учебно-воспитательном процессе.

Третий этап – развитие воспитательной системы в России в постсоветский период. В 1990-е гг. процесс разрушения государства сопровождался целенаправленным разрушением традиционной системы ценностей.

Изменилось содержание образования. Целью обучения и воспитания становятся успешность, карьера, вхождение в общество западного типа. Формируется система образования адаптационного типа, позволяющая ученику приспособиться к условиям жизни в обществе, но исключающая условия для его духовно-личностного развития. Считалось, что школа, включенная в рыночные отношения, может действовать без участия и помощи государства, в режиме саморегулирования.

Вместе с тем, при всей сложности функционирования воспитательной системы на постсоветском пространстве, свое развитие находили многочисленные исследования, связанные с личностно ориентированным образованием, воспитанием через культурное пространство, поликультурными воспитательными воздействиями [10]. Исследования Е.В. Бондаревской, О.С. Газмана, В.В. Краевского, Л.И. Новиковой, В.В. Серикова и др. определили главные болевые точки современного образования: разорванные связи между поколениями, отчуждение и противостояние в семье, школе, социуме, отсутствие социальных, культурных, национальных, образовательных ценностей и смыслов. Преодоление этих негативных явлений служило основанием для попыток выстроить уклад школьной жизни на основе гуманистических и демократических идей.

Четвертый этап – развитие воспитательной системы в России на современном этапе. Общей тенденцией социально-политических процессов в современной России является переход от патерналистского общества к гражданскому, от неправового государства – к правовому. Жизнь в гражданском обществе и правовом государстве требует от человека проявления ответственности за события сво-

ей жизни, демократического участия в жизни страны. Изменения в обществе предполагают соответствующее им развитие системы образования.

В основных политико-правовых документах, определяющих направления образовательной политики в России, в числе главных приоритетов выделяется воспитание граждан правового, демократического государства, уважающих права и свободы личности. Средством достижения данной цели призвана выступить демократическая школа, имеющая «правовые гарантии для свободного развития» (ст. 4 Закона РФ «Об образовании»).

Указанные принципы государственной политики в сфере образования предъявляют к школе требование стать более открытой для общества, ориентироваться на внешний гражданский заказ системе образования. Школа сегодня призвана подготовить ребенка к жизни в условиях неопределенности и высоких темпов развития. Как подчеркивает известный современный психолог А.Г. Асмолов, «главное – это не ориентировать образование на решение типовых задач, в которых уже заранее есть ответы на все вопросы, а четко сказать: “Образование должно помочь человеку жить в мире неопределенности”» [8]. В связи с этим особую актуальность приобретает педагогическая практика, ориентированная не столько на усвоение знаний, умений и навыков, сколько на создание таких условий, которые дадут возможность каждому учащемуся понять, проявить и реализовать себя.

Новый этап государственной образовательной политики в РФ начался в 2007 г. с принятия Закона «Об образовании» в его новой редакции. Одним из ключевых нововведений стало признание приоритетной роли воспитания на всех уровнях образования и того, что главной задачей общеобразователь-

ных программ становится обеспечение духовно-нравственного развития, воспитания и качества подготовки обучающихся. Среди основных требований к результатам обучения и воспитания определено наличие ценностно-смысловых ориентаций и нравственных оснований личностного морального выбора.

Школа становится важнейшим социальным институтом, через призму которого преломляется общая система ценностных приоритетов в государстве. Возвращение к духовно-нравственным традициям российского образования определяет приоритет интересов школьника и семьи. Образующие укладом школьной жизни возможности, источники, средства и содержание духовно-нравственного становления и развития личности создают потенциал для решения социально-педагогических проблем современности.

Литература

1. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно ориентированного образования. Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2000.
2. Вентцель К.Н. Как создать свободную школу. 2-е изд. М., 1908.
3. Воспитательные системы школы: история и современность / под ред. Г.Д. Аверьяновой [и др.]. Владимир, 1990.
4. Каптерев П.Ф. Избр. пед. соч. / под ред. А.Н. Арсеньева. М.: Педагогика, 1982.
5. Куликова С.В. Гуманистическая направленность педагогической мысли и учебных заведений нового типа в России конца XIX – начала XX века: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1996.
6. Лесгафт П.Ф. Избр. пед. соч.: в 2 т. М., 1951. Т. 1.
7. Макаренко А.С. О воспитании молодежи. М., 1951.
8. Семькина Г. Чтоб не распалась связь времен...: Интервью с А. Асмоловым // Народное образование. 1993. № 5. С. 4.
9. Сорока-Росинский В.Н. Пед. соч. М., 1991.
10. Теория и практика школьных воспитательных систем / под ред. Л.И. Новиковой [и др.]. М.: Новая школа, 1996.
11. Толстой Л.Н. Сборник статей. М.: Учпедгиз, 1955.
12. Ушинский К.Д. Избр. пед. соч.: в 2 т. М., 1974. Т. 2.