

Библиотека демократического образования  
Выпуск 3

**Г.Б. Корнетов**

**ДЕМОКРАТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА ДЛЯ XXI ВЕКА:  
ПЕРСПЕКТИВЫ ОБЩЕСТВЕННО-АКТИВНЫХ ШКОЛ**

Москва  
2009

УДК 373(075.3)  
ББК 74 74.24(2)я7-3  
К-28

*Книга подготовлена в рамках проекта «Общественно-активные школы: расширяем партнерство» и издана при финансовой поддержке Фонда «Новая Евразия» и Фонда Чарльза Стюарта Мотта.*

**Корнетов Г.Б. Демократическая педагогика для XXI века: перспективы общественно-активных школ: Учебное пособие.** М.-Тверь: Научная книга, 2009. – 116 с. (Библиотека демократического образования. Выпуск 3).

ISBN 978-5-87049-602-7

В книге анализируются проблемы и противоречия современного образования, дается целостная характеристика модели общественно-активной школы в контексте концепции демократической педагогики.

Книга адресована преподавателям и слушателем системы повышения квалификации и переподготовки работников образования.

УДК 373(075.3)  
ББК 74 74.24(2)я7-3  
К-28

*Книга печатается по решению  
экспертно-наблюдательного совета проекта  
«Общественно-активные школы: расширяем партнерство»  
Фонда «Новая Евразия»*

© Корнетов Г.Б., 2009.

## СОДЕРЖАНИЕ

К читателю.....	4
Глава 1. Трудности и противоречия образования.....	8
Глава 2. Концепция демократической педагогики Джона Дьюи..	27
Глава 3. Демократическая педагогика в России XXI века в контексте трудностей и противоречий современного образования.....	44
Глава 4. Общественно-активная школа в контексте демократической педагогики: формирование социальной компетентности.....	65
Глава 5. Уклад жизни общественно-активной школы и организация образовательного процесса.....	85
Глава 6. Демократическое пространство общественно-активной школы: восхождение к сознательной дисциплине.....	100
Литература.....	113

## К читателю

В 2005–2007 гг. Фонд «Новая Евразия» при поддержке Фонда Чарльза Стюарта Мотта успешно реализовал проект «Общественно-активные школы России: объединяем усилия». Проект был направлен:

на создание устойчивой саморазвивающейся сети ОАШ,  
на пропаганду ценностей и разъяснение сути ОАШ в регионах,  
на повышение профессионального уровня руководителей и менеджеров ресурсных центров ОАШ,  
на анализ и систематизацию опыта работы по распространению и развитию модели ОАШ.

Зримыми результатами проекта стало:

создание Координационного совета движения ОАШ, состоящего из представителей ресурсных центров ОАШ,

открытие Интернет-портала движения ОАШ [www.cs-network.ru](http://www.cs-network.ru),  
проведение тренингов и семинаров, предоставление экспертных консультаций представителям организаций, работающих по технологии ОАШ,

проведение исследования, направленного на выявление и систематизацию опыта ОАШ в России,

оказание грантовой поддержки проектам, направленным на дальнейшее продвижение модели ОАШ в России, а также на обеспечение сетевого взаимодействия организаций, работающих по технологии ОАШ,

начало издания «Библиотеки демократического образования» – вышла в свет первая книга «Общественно-активные школы: образование субъекта демократии: Хрестоматия» (Редактор-составитель Г.Б. Корнетов. Москва – Владимир, 2007).

В 2007 г. Фонд «Новая Евразия» при поддержке Фонда Чарльза Стюарта Мотта начал реализацию проекта «Общественно-активные школы: расширяем партнерство». Проект, в частности, предусматривает:

- укрепление сетевого взаимодействия организаций, работающих по модели ОАШ, поддержку Интернет-ресурса движения, поддержку Координационного совета;
- поддержку формирования новых ресурсных центров движения ОАШ на северо-западе России и распространение идеологии ОАШ среди школ региона, а также создание и реализацию

программы подготовки команд формирующихся ресурсных центров движения;

- разработку и реализацию программы тренинга для тренеров, работающих в ресурсных центрах;
- разработку методических рекомендаций по подготовке программ развития школ как ОАШ;
- дальнейшее издание и распространение книг серии «Библиотеки демократического образования».

В 2009 г. в «Библиотеке демократического образования» предполагается издание четырех книг:

*Корнетов Г.Б.* Становление демократической педагогики: Восхождение к общественно-активной школе: Учебное пособие. М., 2009. (Выпуск 2).

*Корнетов Г.Б.* Демократическая педагогика для XXI века: Перспективы общественно-активных школ: Учебное пособие. М., 2009. (Выпуск 3).

*Корнетов Г.Б.* Учитель-воспитатель в пространстве демократической педагогики: Подготовка педагога для общественно-активной школы: Учебное пособие. М., 2009. (Выпуск 4).

*Корнетов Г.Б.* Что такое общественно-активная школа? М., 2009. (Выпуск 5).

Потребность в этих книгах определяется необходимостью создания целостной демократически ориентированной педагогической концепции общественно-активных школ, которая:

во-первых, будет способствовать дальнейшему осмыслению модели ОАШ, теории и практики осуществляемого в ОАШ образования, взаимодействию ОАШ и сообщества;

во-вторых, обеспечит более адекватное позиционирование педагогических коллективов российских школ по отношению к модели ОАШ;

в-третьих, закрепит легитимизацию идеологии ОАШ среди педагогов-практиков, методистов, администраторов образования, научно-педагогических работников;

в-четвертых, позволит выйти на новый, более высокий, уровень подготовки педагогических кадров для ОАШ не только в системе ресурсных центров ОАШ, но и в учреждениях педагогического образования.

Весной 2008 г. по инициативе Фонда «Новая Евразия» была проведена оценки результатов проекта «Общественно-активные школы

в России: объединяем усилия». Группа независимых экспертов из Центра гуманитарных технологий и исследований «Социальная механика» под руководством Л. Чеглаковой (г. Самара), проанализировала ситуацию, сложившуюся в движении общественно-активных школ, развитие которого началось в России в 1996–1997 гг.

Обобщив полученные в результате социологического исследования данные, эксперты отметили, что модель ОАШ становится широко распространенной и привлекательной для школ. Имидж школы в сообществе меняют, прежде всего, добровольческие акции, благодаря которым школа начинает восприниматься как центр социальных инициатив. Получение реальных результатов в ходе школьных проектов сформировало у учителей убеждение в эффективности технологий ОАШ. Школьные проекты стали основанием для привлечения дополнительных ресурсов из средств сообщества (родителей, жителей микрорайона), инвестиций бизнеса, за счет побед в конкурсах, в том числе в рамках приоритетного национального проекта «Образование». Исследование показало, что проекты способствовали росту социальной и гражданской активности учащихся школ.

Согласно проведенной оценке, условный «рейтинг» внедрения компонентов модели ОАШ выглядит следующим образом (от наиболее успешно внедряемых до наименее): добровольчество, партнерство, демократизация. Первый – наиболее технологичен, дает самые быстрые результаты, самый показательный, технология прозрачна и понятна. Второй – более трудный, поскольку связан с изменением системы отношений с внешней средой, изменением собственной позиции. Третий – самый трудный, в условиях реализации проектов оказывался возможным тогда, когда результаты работы по добровольчеству и партнерству становились очевидными, и продолжение работы по реализации добровольческих и партнерских проектов в школе было невозможно без изменения принципов.

Эксперты сделали вывод о том, что наибольшие затруднения вызывает реализация такого компонента модели, как «Демократизация». Демократизация запускается как саморазвивающийся процесс, когда накапливаются системные изменения в отношениях школы с внешней средой, подгоняемые изменениями внутри модели образования в рамках школы. Оценочное исследование выявило заметные различия в понимании этой составляющей модели ОАШ, существование запроса со стороны грантополучателей на более

четкое и технологичное описание российской модели ОАШ. Эксперты также отметили, что концептуальное обоснование, которое существует сегодня, не удовлетворяет многих лидеров ресурсных центров, так как это «не модель, а набор из трех принципов, а остальных компонентов модели – нет»<sup>1</sup>. Между тем именно демократическая идея может и должна быть положена в основу более глубокой проработки теоретических оснований ОАШ и на этой базе дальнейшего углубления понимания ее модели.

Особое затруднение вызывает демократизация образовательного процесса в школах, реализация в рамках обучения и воспитания партнерских механизмов, а также установлению системных связей школьного образования с множеством потоков повседневной социализации детей. Это во многом определяется авторитарными традициями отечественной школы и педагогики, жестким административным контролем за организацией образовательного процесса, стремлением решать все проблемы обучения и воспитания, руководствуясь принципом школоцентризма.

В книге «Становление демократической педагогики: Восхождение к общественно-активной школе» рассмотрен процесс становления демократической педагогики, раскрыты ее сущность и особенности, проанализированы современные представления об общественно-активной школе, которые сформировались у участников движения ОАШ.

В книге «Демократическая педагогика для XXI века: перспективы общественно-активных школ» анализируются проблемы и противоречия современного образования, в контексте концепции демократической педагогики дается целостная характеристика модели общественно-активной школы, раскрываются ее характер и особенности.

---

<sup>1</sup> См.: Оценка проекта «общественно-активные школы в России: объединяем усилия» / Руководитель Л. Чеглакова. Самара, 2008. С. 4, 13, 35. (Рукопись).

## Глава 1

### ТРУДНОСТИ И ПРОТИВОРЕЧИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Образование является уникальной сферой общественной жизни, в которой пересекаются интересы всех ее субъектов, начиная от государства и заканчивая каждым отдельным человеком, которая обеспечивает преемственность и стабильность социального бытия, одновременно создавая предпосылки для его изменения и динамичного развития. Тем, чем будет Россия завтра, то, какие люди будут ее населять, как они будут работать и взаимодействовать, во многом зависит от того, каким будет образование, к какой жизни оно будет готовить человека, какие идеалы будет действительно реализовывать в своей педагогической практике, модели какой общественной жизни будет стремиться продуцировать.

Понимание выдающейся роли образования в современном мире, а также важнейших направлений его развития в XXI столетии нашло свое отражение в Итоговом документе саммита «группы восьми», который состоялся в июле 2006 г. в Санкт-Петербурге. В этом документе, который называется «Образование для инновационного общества в XXI веке, в частности, говорится: «Образование составляет основу прогресса человечества. Социально-экономическое процветание в XXI веке зависит от способности стран обеспечивать образование всех членов общества, с тем, чтобы дать возможность каждому человеку преуспеть в стремительно меняющемся мире. Инновационное общество готовит граждан жить в условиях быстрых перемен... Образование обогащает культуру, способствует взаимопониманию на глобальном уровне, укрепляет основы демократического общества и уважения к законности... Образование - это общественное благо.

Существует иллюзия, что в школьном образовании все чрезвычайно просто и ясно: во-первых, определи, кого и с какой целью следует образовывать; во-вторых, определи соответствующие этим целям педагогические средства; в-третьих, решая задачи воспитания и обучения, попытайся в полной мере учесть социальный заказ школе, наличные ресурсы, особенности того «материала», с которым работаешь (детей), системообразующие традиции и тенденции общественного развития, социокультурный контекст образования. Именно в логике реализации указанного алгоритма общество создает и поддерживает школу как институт образования. Школа, по сути, представляет собой особым образом организованную педаго-

гизированную среду, в которой осуществляется обучение и воспитание ребенка в соответствии:

с потребностями обеспечения функционирования и поддержки развития общества (его экономической, социальной, политической, духовной сфер);

с установленными государством образовательными стандартами; с возможностями ресурсов, которые имеются в распоряжении школы (финансово-экономических, материально-технических, учебно-методических, кадровых, административных, правовых, информационных);

с запросами населения и особенностями культурных традиций (исторических, этнических, религиозных, бытовых и т.п.);

с педагогическими позициями, целевыми установками, стилями общения, образовательным инструментарием учителей и воспитателей;

с особенностями учащихся, их здоровьем, физическим и психическим развитием, присущими им возможностями, способностями, потребностями, интересами.

При этом как само собой разумеющееся подразумевается, что, во-первых, школа способна успешно решать задачи обучения и воспитания детей. Во-вторых, все, что происходит в школе, делается на благо ребенка и во имя процветания державы и должно с благодарностью приниматься детьми и их родителями и быть обязательным к исполнению всеми субъектами, которые так или иначе вовлечены в процесс образования. В-третьих, государство в лице своих полномочных и компетентных органов знает, какое образование соответствует интересам общества и его граждан. В-четвертых, образовательные программы изначально разумны и должны добросовестно реализовываться учителями и успешно осваиваться школьниками. В-пятых, каждый ребенок обязан посещать школу, безусловно выполнять требования учителей и быть благодарен обществу, государству, педагогам, родителям за предоставленную ему возможность учиться.

Активная участница российского инновационного педагогического движения Т.М. Ковалева выделяет две фундаментальные составляющие целей современного образования. Во-первых, это «заказ государства – установление четких приоритетов в содержании обучения в соответствии с осмыслением тех качеств и потенциала, которые нужны в государстве от каждого человека, в нем проживающего». И, во-вторых, это «частный (внутренний) заказ – ос-

мысленный ответ самого человека (ученика, его родителей как потенциальных заказчиков на образовательные услуги) на вопрос «Чему и зачем он намерен учиться!»<sup>1</sup>. Частный заказ на образование, который является второй составляющей, стал, по справедливому замечанию Т.М. Ковалевой, учитываться только в последнее время, оставаясь и по сей день безусловно подчиненным государственному заказу.

Признанно, что школа исторически возникает, как социальный институт, призванный обеспечить передачу подрастающим поколениям накопленного обществом опыта, воплощенного (опредмеченного) в многообразной культуре. Ее задача - передать те элементы культуры, которые в силу самых различных причин (сложности, недоступности, противодействия стихийной социализации, сопротивления со стороны ребенка и т.п.) не могут быть гарантировано освоены на требуемом уровне детьми в ходе их повседневной жизнедеятельности. Однако воплощенный в этих элементах культуры опыт признается в силу различных причин экономического, политического, идеологического, религиозного и иного характера необходимым для их полноценной взрослой жизни.

При этом, к сожалению, очень часто культура (наследие) явно или неявно признается более важным, ребенок (наследник). «Нет сомнения, – писал пламенный пропагандист идей свободного воспитания К.Н. Вентцель, – что наследник неизмеримо важнее всякого наследства, как бы велико оно ни было, однако эта истина очень часто упускается из виду при обсуждении вопросов воспитания. Громадность культурных завоеваний человечества в области искусства, науки и техники так подавляет нас своим величием, что мы склонны придавать совсем ничтожное значение тому наследнику, которого мы хотим ввести в обладание этими несметными богатствами. Он для нас начинает играть второстепенную и подчиненную роль. Он перестает для нас иметь значение как живая личность. Он для нас является только как хранитель культуры, как источник ее дальнейшего возрастания в широте и ценности... Пора, чтобы человек стал не орудием, не средством культуры, а ее владыкой, господином ее»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Ковалева Т.М. Открытость образования как принцип построения современных образовательных технологий // Открытое образование: Новые ценности образования. М., 2006. Вып. 3 (27). С. 9.

<sup>2</sup> Вентцель К.Н. Культура и воспитание // Вентцель. М., 1999. С. 176, 177. (Антология гуманной педагогики).

Образование можно рассматривать в качестве способа приобщения растущего ребенка к социальным и культурным нормам, которым он должен следовать, общаясь с другими людьми, осуществляя практическую и мыслительную деятельность. По словам Б.М. Бим-Бада, «с содержательной точки зрения образование, воспитание, обучение есть деятельность педагогов и учащихся по ознакомлению с нормами, по усвоению норм и подчинению им. Процессуальная сторона воспитания, обучения, образования тоже тесно связана с нормами — педагогическими принципами, методами, приемами — и в целом составляет определенную систему... Педагогический процесс, имеющий своим содержанием и средством нормы, можно считать процессом нормализации — внедрения и поддержания культуры как метанормы... Педагогика способствует воспроизведению и развитию установленных обществом норм, правил и характеристик в целях обеспечения безопасности личности и общества, здоровья и имущества, окружающей среды и качества жизни в соответствии с уровнем развития науки, техники и технологии»<sup>1</sup>.

Образование призвано привести человека к принятым в обществе нормам деятельности и общения. Эти нормы определяют модели (правила) поведения человека, который принимает на себя социальные роли мужчины, женщины, ребенка, старика, сына, дочери, мужа, отца, матери, гражданина, учащегося, работника, члена различных этнических и конфессиональных групп, сообществ по интересам, профессиональных и политических объединений и т.п. Французский философ Мишель Фуко обратил внимание на то что школа (так же как и тюрьма, и психиатрическая больница, и казарма) призвана привести человека к определенной норме, подчинение которой «осуществляется в дисциплинарном пространстве и благодаря ему»<sup>2</sup>. В истории человечества эти нормы освящались традициями и религиозными заповедями, подкреплялись законами и рациональными обоснованиями, аргументировались ссылками на благо воспитанников и интересы общества.

Педагогика на протяжении длительного времени развивалась (а во многом развивается и сегодня) только и исключительно как директивная система, базирующаяся на требовании безусловного по-

---

<sup>1</sup> Бим-Бад Б.М. Норма как категория педагогики // [www.bim-bad.ru/biblioteka](http://www.bim-bad.ru/biblioteka).

<sup>2</sup> Фуко М. Психиатрическая власть: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1973 – 1974 учебном году / Пер. с фр. М., 2007. С. 208.

виновения ученика (воспитанника) учителю (воспитателю), выполнению его предписаний, который на место неразумной воли ребенка ставит свою разумную волю. Волю человека более знающего, подготовленного, умудренного опытом взрослого человека, заботящегося об интересах своего питомца и готовящего его к полноценной самостоятельной взрослой жизни, к осуществлению различных социальных ролей. «Так называемая наука педагогика, – писал Л.Н. Толстой, – ...смотрит на образовывающегося человека как на существо, совершенно подчиненное воспитателю»<sup>1</sup>. И сегодня, подчеркивают Н.Е. Щуркова и Л.Д. Рагозина, «привычное и традиционно укоренившееся продолжает свое существование, не уступая места новым воззрениям, системам и методикам, и оказывая сильное сопротивление как гуманистическому характеру воспитания, так и воспитанию вообще, продолжая лелеять заботу о формировании ребенка в качестве функционера в обществе, но не человека. И тем более – не человека мира»<sup>2</sup>.

Образование по результатам своего воздействия на человека крайне противоречиво и неоднозначно. С одной стороны, образование обеспечивает само становление человека, вводит его в мир культуры и человеческих отношений, развивает качества, без которого невозможна его творческая деятельность и жизнь в обществе. С другой стороны, образование формирует стереотипы послушания и подчинения, лишает самостоятельности, приучает человека чувствовать себя зависимым и освобожденным от ответственности принимать решения. Критикуя эти деструктивные аспекты образования, К.Н. Вентцель писал в начале прошлого столетия: «Тайна духовного порабощения скрыта в том первоначальном воспитании, которое дается ребенку со дня его рождения»<sup>3</sup>.

Ребенок традиционно воспринимается как незрелое, неподготовленное к жизни, несамостоятельное существо, которое следует оберегать, вскармливать и возвращать, воспитывать и обучать, готовить к подлинной «всамделеяшной» взрослой жизни. Такой взгляд на ребенка, с одной стороны, автоматически ставит взрослого в позицию человека, заботящегося о его росте и созревании, ответственного за него, за его жизнь и здоровье, нынешнее и будущее бла-

---

<sup>1</sup> Толстой Л.Н. Воспитание и образование // Пед. соч. М., 1989. С. 207.

<sup>2</sup> Щуркова Н.Е., Рагозина Л.Д. Классный: Формирование жизненного опыта у учащихся. М., 2002. С. 6.

<sup>3</sup> Вентцель К.Н. Цепи невидимого рабства. М., 1906. С. 11.

гополучие, за его образование. С другой стороны – предполагает, как само собой разумеющееся, необходимость его безусловного подчинения, послушания и повиновения воле взрослого. И сегодня воспитатели никак не могут (и не хотят!) признать, провозглашенное мудрым Янушем Корчаком «право ребенка быть тем, что он есть», «высказывать свои мысли, активно участвовать в наших рассуждениях о нем и приговорах»<sup>1</sup>.

Однако стремление взрослого во имя его личного и общественного благополучия воспитать и обучить ребенка во многих случаях противоречит устремлениям последнего, вызывает его противодействие педагогическим усилиям наставника. Стремление любой ценой навязать воспитанникам свои педагогические цели мало того, что недемократично по своей сути, но более того, часто приводит воспитателя к насилию по отношению к детям, насилию, которое обосновывается благом ребенка, а потому оказывающимся особенно пагубным и развращающим его душу, а не только травмирующим его психику. И сегодня так же актуально, как и два с половиной века назад, звучат слова Жан-Жака Руссо, обращенные к педагогам: «Стараясь убедить своих воспитанников, что повиновение есть долг, вы присоедините к этому мнимому убеждению насилие и угрозы или, что еще хуже, лесть и обещания.»<sup>2</sup>.

Ребенок во многих случаях не понимает и не принимает чуждых ему педагогических требований, которые часто противоречат самой детской природе, противостоят его устремлениям и интересам. В начале XX века психолог Д.Н. Узнадзе писал: «Воспитатель как кузнец благоденствия объекта воспитания – подростка – стремится к благоденствию воспитуемого. К своему благоденствию стремится и подросток, но в то же время он избегает воспитателя, не подчиняется его желаниям. Что же является причиной этого удивительного явления? Ясно, что два участника процесса воспитания – воспитатель и воспитуемый – по-разному представляют себе благоденствие»<sup>3</sup>.

Ребенок не понимает, почему он должен вести себя так, как предписывают ему родители и наставники, учителя и воспитатели?

---

<sup>1</sup> Корчак Я. Как любить ребенка // Педагогическое наследие / Пер. с польск. М., 1991. С. 22.

<sup>2</sup> Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Пед. соч.: В 2 т. М., 1981. С. 92.

<sup>3</sup> Узнадзе Д.Н. Основная трагедия воспитания и экспериментальная педагогика // Узнадзе М., 2000. С. 62. (Антология гуманной педагогики).

Почему он должен ходить в школу, тихо сидеть на уроках, решать задачи, выполнять домашние задания и т.п.? И дети начинают сопротивляться. А их заставляют, принуждают, «насилуют» во имя их же блага, их будущего, во имя высших педагогических целей. Их лишают детства, приучают к тому, что насилие является нормой отношения между людьми. При этом внутренний мир ребенка не создается, а разрушается, подавляется его естественная природная активность, всячески ограничивается и контролируется его самостоятельность. По верному наблюдению А.А. Пинского, «система образования – в первую очередь именно школьного, к университетскому это можно отнести в значительно меньшей степени – строилась по идеологии и символике жестко и внешним образом организованных производственных (фабрика) или квазипроизводственных (армия) структур, в которых дух либерализма всегда приносился в жертву принудительной рациональной организации и калькулированной эффективности»<sup>1</sup>.

Образование может быть не только благом; оно может оказаться злом, наносящим непоправимый вред растущему человеку. Б.М. Бим-Бад обращает внимание на то, как развращает учащихся «школьное “двоемыслие”»: поощряемое проговаривание вслух и как можно более “искренне” не того, что думаешь, а что надобно». Самый прочный урок, который усваивают молодые люди в любой школе, пишет он, заключается в том «что их первейшая жизненная заповедь должна быть “ублажай начальника и не вызывай у него чувства затруднения”»<sup>2</sup>.

С момента своего рождения ребенок испытывает мощнейший прессинг со стороны взрослых, которые всеми средствами, часто калечащими его психику, пытаются добиться от него должного, с их точки зрения единственно правильного и приемлемого поведения. Они требуют от него есть и спать строго по часам, вести себя спокойно и приветливо, не плакать и не кричать, радоваться окружающему миру и т.п. В ход идут ласки и награды, уговоры и крики, шлепки и подзатыльники, оставление без внимания и т.п. При этом ребенку безусловно запрещается выражать свое подлинное негативное отношение к тому, что с ним делают и к тем людям, которые это с ним делают. Не дай бог, если он начнет проявлять не-

---

<sup>1</sup> Пинский А.А. Либеральная идея и практика образования. М., 2007. С. 493.

<sup>2</sup> Бим-Бад Б.М. Образование как преступление // Корнетов Г.Б. Введение в педагогику. Ч. 1. М., 2006. С. 93.

довольство, возмущаться, кричать, плевать, драться и т.п. Это ведет лишь к усилению прессинга, к стремлению любым способом сломить волю маленького человека, сопротивляющегося тому, что для него является чуждым, неприятным, приемлемым, враждебным. Ребенок должен не просто безропотно подчиняться взрослым (родителям, воспитателям, учителям), но и выражать любовь и благодарность тем, кто предъявляет противные его существу требования и добивается от него их «радостного» выполнения.

Утверждая, что такое воспитание формирует характер и дисциплину, приучает к порядку и учит владеть собой, вводит поведение в культурные рамки, наставники забывают, что оно подавляет волю ребенка, озлобляет его, превращает в лицемерного приспособленца, делает равнодушным, лишает инициативы и самостоятельности, приводит к неврозам.

Воспитание имеет тенденцию формировать стереотип восприятия насилия как безусловно приемлемого и безотказного способа решения любой проблемы, средства заставить человека делать, что от него требуют во имя малых и великих целей, во имя его или общего блага, то есть такое воспитание формирует людей, готовых принимать и применять террор как способ решения проблем и достижения целей как в обыденной повседневной жизни, так и в политике. «Гнев и боль – нормальная реакция на душевную травму, – пишет современный швейцарский психотерапевт и педагог А. Миллер. – Но поскольку причинившие эту травму наложили запрет на любое открытое выражение недовольства, а переносить душевную боль в одиночестве просто невыносимо, ребенок вынужден подавлять эти чувства, вытеснять их в подсознание и идеализировать своих мучителей. Со временем он забывает о происшедшем. Гнев, тоска, ощущение бессилия, отчаяние, страх и боль, причины которых человеком не поняты, находят выражение в разрушительных действиях по отношению к другим людям (преступность, геноцид) или самому себе (потребление наркотиков, алкоголизм, проституция, различные проявления психических заболеваний, суицид)»<sup>1</sup>.

Любое насилие не проходит для человека бесследно. Особенно пагубно оно отражается на становящейся детской психике, тормозя естественную активность, унифицируя личность, формируя чувство собственной неполноценности, конформизм, подобострастное отношение к более сильному и жестокое к более слабому. Закладываю-

---

<sup>1</sup> Миллер А. Вначале было воспитание / Пер. с нем. М., 2003. С. 21.

щаяся в подсознание установка на то, что с помощью насилия можно решить любую проблему, способствует формированию мировоззрения террориста, для которого насилие – главное средство достижения любых целей, а демократия – непонятна и неприемлема.

Устойчивый стереотип восприятия образования, предполагает жесткое разделение людей на тех, кто еще не зрел, не опытен, не самостоятелен, не образован, кого нужно готовить к взрослой жизни посредством специального обучения и воспитания, которое по достижении ими определенного возраста осуществляется в школе. И на тех, кто компетентен их обучать и воспитывать, чьи требования они должны неукоснительно выполнять, являя в качестве главных добродетелей послушание и прилежание, оказываясь в их руках податливым материалом. В школе, писал А.Н. Тубельский, ребенка «унижают тем, что сообщают родителям о его неудачах, его промахи обсуждают при всех, его постоянно сравнивают с другими. Но он не думает, что это унижает его достоинство. Его учат, что так и положено ученику. Постепенно растет убеждение, что при взрослых, при таких порядках надо вести себя так, как они хотят, и ждать, когда удастся вырваться на свободу, когда никто не будет видеть и можно позволить себе все»<sup>1</sup>.

В школе учитель, как правило, не просто руководит деятельностью ученика по освоению культуры, накопленной предшествующими поколениями, не просто управляет его развитием. Он организует пространство его жизни таким образом, чтобы иметь возможность постоянно контролировать каждый его шаг, направлять и корректировать его поведение. Свобода школьников, если и допускается, то остается крайне ограниченной. Практически все сколько-нибудь важные решения за них принимают их наставники (в школе – учителя, дома – родители). Чувство ответственности у них воспитывается не в отношении результатов своего свободного волеизъявления, а в отношении выполнения предъявляемым им внешних, как правило, чуждых для них требований и получаемых ими заданий. Д. Дьюи подчеркивал, что «дети, по неволе вынужденные жить в зависимом положении, вырастают с привычками подчинения»<sup>2</sup>.

Даже такое великое право человека, как право на образование, на

---

<sup>1</sup> Тубельский А.Н. Зачем пишут законы... // Демократическая школа. М., 2005. № 1. Права и нормы. С. 8.

<sup>2</sup> Дьюи Д. Общество и его проблемы / Пер. с англ. М., 2002. С. 12.

деле превращается в насилие над детьми, в лишении их жизни сегодняшней ради жизни будущей. «Мы ввели, – писал Я. Корчак, – всеобщее обучение, принудительную умственную работу; существует запись и школьная рекрутчина... Солдатская учеба тоже лишь подготовка ко дню, когда солдата призовут к подвигу»<sup>1</sup>.

Главным критерием оценки работы российской школы сегодня, как и ранее, остается успешность освоения учениками учебных программ, перегруженных информацией, далекой от их реальной жизни и их непосредственных интересов. Используя образ К.Н. Вентцеля, можно уверенно утверждать, что такой подход превращает ребенка в привратника культуры, в ее раба. Учащийся, по словам непримиримого критика традиционной школы Ивана Иллича, «научается путать преподавание с учением, продвижение из класса в класс с образованием, диплом с компетентностью, а бойкость речи со способностью сказать что-то новое»<sup>2</sup>.

Огромной проблемой современной российской школы является господство классно-урочной (а точнее, классно-урочно-предметной) системы. По мнению одного из активнейших реформаторов отечественного образования второй половины 80-х – первой половины 90-х гг. ХХ Е.Б. Куркина, классно-урочная система устарела. Классно-урочная система в России вобрала в себя многие компоненты тоталитарной организации общества как системы. Она не соответствует целям, сообразным требованиям среды. Классно-урочная система не обеспечивает мотивацию учебной деятельности. Вне поля внимания школы остается все, что связано с социализацией личности и моделями ее социального поведения, с интересами школьников вне узкопредметного содержания образования, да и само это содержание не всегда можно и нужно передавать в условиях традиционного урока. Кроме того, в условиях классно-урочной системы изолированный от жизни учебно-воспитательный процесс, вербальный по своему характеру, практически не включающий эмоционально-волевою составляющую содержания образования, изначально предназначался для массовой школы, ограниченной в средствах и имеющей своей целью минимальную подготовку людских ресур-

---

<sup>1</sup> Корчак Я. Право ребенка на уважение // Корчак Я. Педагогическое наследие / Пер. с польск. М., 1991. С. 186.

<sup>2</sup> Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир: (Фрагменты из работ разных лет) / Пер. с англ. М., 2006. С. 25.

сов для включения их в производство<sup>1</sup>.

В условиях, когда школьное образование преимущественно сводится к тому, что ученики получают готовые ответы на незаданные вопросы, их главными добродетелями, хотя и неявно (а иногда и вполне открыто), признаются послушание и прилежание. Учителю нужен удобный ребенок. Послушания и прилежания требуют не только учителя от своих учеников, но и директора от учителей, и чиновники от директоров школ и т.д. В начале XX столетия пламенный пропагандист идей свободного воспитания С.Н. Дурылин писал в книге с многозначительным названием «В школьной тюрьме»: «Не придумывать новые школьные программы, циркуляры, правила, системы, методы и школы нужно, а всеми силами стараться укрепить в людях ту несомненную, очевидную и простую истину, что там, где производится постоянное грубое насилие над личностью ребенка и человека, где с малых лет, во имя политики и науки, ломают его характер, способности, волю и здоровье, где не дают ему спокойно развиваться и жить, – там всегда будет не школа, а тюрьма, то есть место гибели, ужаса и разврата... Освободите сперва детей – и взрослые будут свободны. Разружьте школьные тюрьмы – и падут все остальные!»<sup>2</sup>.

Джон Дьюи сформулировал кредо педагогов-реформаторов рубежа XIX–XX века, которое легло в основание всей новейшей гуманистической педагогики: «Ребенок становится солнцем, вокруг которого вращаются средства образования: он центр – вокруг которого они организуются»<sup>3</sup>. Провозглашая основополагающий принцип педагогического гуманизма, он подчеркивал, что «ребенок – это исходная точка, центр и конец всего. Надо всегда иметь в виду его развитие, его рост, потому что только они могут служить мерилom»<sup>4</sup>.

В тоже время Д. Дьюи подчеркивал, «что школа, прежде всего, –

---

<sup>1</sup> См.: Куркин Е.Б. Организационное проектирование в образовании. М., 2008. С. 3–41.

<sup>2</sup> Дурылин С.Н. В школьной тюрьме. Исповедь ученика // Дурылин С.Н. Идеал свободной школы: Избр. пед. произв. М., 2003. С. 30, 31.

<sup>3</sup> Дьюи Д. Школа и общество / Пер. с англ. // Общественно-активные школы: образование субъекта демократии: Хрестоматия. Москва – Владимир, 2007. С. 35.

<sup>4</sup> Дьюи Д. Ребенок и программа / Пер. с англ. // Общественно-активные школы: образование субъекта демократии: Хрестоматия. Москва – Владимир, 2007. С. 38.

социальное учреждение. Так как воспитание – социальный процесс, то школа должна представлять такую форму общественной жизни, в которой сосредоточены все факторы, наиболее действенным образом позволяющие ребенку черпать из наследственного капитала человечества и направлять свои способности на служение общественным целям»<sup>1</sup>. Д. Дьюи видел в школе эффективнейший механизм преобразования общества, социального реформирования, действенный инструмент его демократизации.

Сегодня уже ни у одного здравомыслящего человека не вызывает сомнения, что образование призвано решать двоякую задачу. Во-первых, создавать условия для роста и развития человека, его осуществлению и самореализации, готовить его к достижению личного жизненного успеха, И, во-вторых, одновременно, формировать у него социально значимые установки, готовить к выполнению общественно необходимых функций, развивать способность и готовность заботиться о процветании социума, в случае необходимости переустраивать и реформировать его.

Отсюда вытекает проблема соотношения воспитания человека и гражданина. Эту проблему с предельной остротой обозначил Ж.-Ж. Руссо. Великий женевец утверждал, что в обществе, где все люди равны, «общее звание их – быть человеком; кто хорошо воспитан для своего звания, тот не может быть дурным исполнителем и в тех же званиях, которые связаны с этим. Пусть предназначают моего воспитанника к тому, чтобы носить саблю, служить церкви, быть адвокатом, – мне все равно. Прежде звания родителей природа зовет его к человеческой жизни. Жить – вот ремесло, которому я хочу учить его. Выходя из моих рук, он не будет – соглашаюсь в этом – ни судьей, ни солдатом, ни священником; он будет прежде всего человеком; всем, чем должен быть человек, он сумеет быть, в случае надобности, так же хорошо, как и всякий другой, и, как бы судьба не перемещала его с места на место, он всегда будет на своем месте».<sup>2</sup>

И.-Г. Песталоцци, а вслед за ним Д. Дьюи показали, что воспитание человека и гражданина есть две стороны одной медали, они неразрывны и неотделимы друг от друга. При этом Д. Дьюи видел

---

<sup>1</sup> Дьюи Д. Моя педагогическая вера / Пер. с англ. // Общественно-активные школы: образование субъекта демократии: Хрестоматия. Москва – Владимир, 2007. С. 25.

<sup>2</sup> Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Пед. соч.: В 2 т. М., 1981. Т. 1. С. 30.

смысл созданной им концепции демократической педагогики именно в разработке механизма гармонизации интересов и индивида и общества в обеспечении их органически взаимосвязанного и естественно необходимого взаимного развития.

А.М. Сидоркин, раскрывая смысл деятельностного понимания образования, признает, что «человек учится и воспитывается в процессе своей деятельности», что «образование как общественная сфера твердо покоится на труде детей», что, «только что-либо делая, преобразуя мир, человек меняет и развивает сам себя», что каждая деятельность включает в себя две стороны – «человек изменяет какой-то объект и в то же время изменяет себя (или, скорее, изменяется другими людьми через усвоение социально выработанных норм деятельности)». Задаваясь вопросом, почему большинство детей не хочет учиться в школе, А.М. Сидоркин дает на него убедительный ответ: «Дети не хотят учиться, потому что учеба – это многолетний подневольный труд, продукты которого никому очевидно не нужны. Важно не то, что детский труд в школе никак не компенсируется, сколько то, что его конкретные продукты никем не используются. Это создает специфическую форму отчуждения человека от продукта своего труда. Таким образом, нежелание учиться есть не столько симптом болезни, сколько индикатор глубинной сущности образования, его необходимый и существенный компонент»<sup>1</sup>.

Попытаться преодолеть или хотя бы сколько-нибудь существенно смягчить это противоречие можно следуя установке Ж.-Ж. Руссо на то, чтобы образование соответствовало интересам самого ребенка, было приближено к его потребностям, естественным образом проистекало из условий и особенностей его жизни, его окружения. В интерпретации Д. Дьюи эта установка ориентирует педагогов на то, чтобы воспитание и обучение имели для детей понятные, осмысленные, приемлемые цели, а продукты образовательной деятельности имели социальную ценность, то есть использовались.

В настоящее время стремительно нарастает деятельностная направленность образования, восходящая к идеям Ж.-Ж. Руссо и И.Г. Песталоцци, и уже в полной мере реализованная на Западе на рубеже XIX – XX века теоретиками и практиками так называемой реформаторской педагогики (Д. Дьюи, Г. Кершенштенером, В. Ла-

---

<sup>1</sup> Сидоркин А.М. Факультет ненужных вещей: смысл и основная проблема образования // Контексты и подтексты образования. Новые ценности образования. М., 2006. Вып. 5–6 (29–30). С. 44–46.

ем, М. Монтессори, Р. Кузине и др). В нашей стране деятельностную направленность образования отстаивали С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, А.С. Макаренко, Л.С. Выготский и др. С последней четверти прошлого столетия на Западе и с начала нынешнего века в России деятельностный взгляд на образование находит свое выражение в компетентностном подходе. «Современное образование, – пишет А.С. Киселев, – все больше ориентируется на получение современных ключевых компетенций, помогающих не столько воспроизводить академические знания, сколько создавать новые знания в рамках практической деятельности, применять передовые технологии мирового уровня для решения сложных задач и преобразовывать полученные новые знания в общественно значимые технологии и Know-How, принимать уникальные решения и адекватно действовать в динамично меняющихся и даже кризисных социальных ситуациях»<sup>1</sup>.

В современном педагогическом сознании сформировалось понимание невозможности интерпретации образования в рамках закрытой системы, жестко ограниченной специально организованным учебно-воспитательным пространством школы. Все больше говорят об открытости образования, утверждая при этом, по словам Т.М. Ковалевой, что «образовательное пространство для ребенка задается в определенный момент времени не столько конкретным образовательным учреждением и жестко заданной в нем учебной программой, сколько осознанием разнообразных образовательных возможностей и их определенной организацией»<sup>2</sup>.

Существующая практика массового образования не только базируется на порабощении ребенка, принуждении его к обучению. Она обращена по преимуществу в прошлое, ориентируясь на воспроизводство привычных ментальных стереотипов, устоявшихся образцов культуры, привычных норм мышления, деятельности, общения, поведения. Однако еще в 20-е гг. XX столетия в эпоху расцвета индустриального общества последователь и сподвижник Д. Дьюи американский педагог Уильям Килпатрик указывал на объективные предпосылки необходимости преодоления традици-

---

<sup>1</sup> Киселев А.С. Инновационная система опережающего образования в контексте социологической перспективы общественного развития / О.В. Акулова, и др. СПб., 2007. С. 93.

<sup>2</sup> Ковалева Т.М. Открытость образования как принцип построения современных образовательных технологий // Открытое образование: Новые ценности образования. М., 2006. Вып. 3 (27). С. 11–12.

онного консерватизма школы. «Материальные успехи цивилизации, – писал он, – грозят обогнать наше социальное и моральное умение охватить выдвигаемые ими проблемы... Мы должны... изобрести такую относительную систему образования, которая считалась бы с фактом непрерывного роста перемен. Иначе опасность угрожает самой цивилизации»<sup>1</sup>.

У. Килпатрик предельно четко определил две основные задачи, стоящие перед образованием. Во-первых, помочь подрастающим поколениям усвоить системы моральных ценностей, общезначимых, социально позитивных и не мешающих их личностному самоопределению. И, во-вторых, подготовить их к жизни в постоянно изменяющемся обществе, оставаясь при этом целостной личностью с твердой нравственной позицией.

На рубеже 60–70-х гг. на заре постиндустриальной цивилизации Маргарет Мид, внесшая огромный вклад в развитие культурной антропологии, обосновала идею трех разных типов культур – постфигуративной, кофигуративной и префигуративной. В постфигуративных обществах старшие поколения обучают младшие, так как «прошлое взрослых оказывается будущим каждого нового поколения; прожитое ими – это схема будущего для их детей... Кофигуративная культура – это культура, в которой преобладающей моделью поведения для людей, принадлежащих к данному обществу, оказывается поведение их современников»<sup>2</sup>. В обществах с культурой префигуративного типа, по мнению американской исследовательницы, динамика изменений настолько высока, что у молодежи возникает такой опыт, которого не было у взрослых и старшие вынуждены учиться у младших. Детям предстоит жить в мире, который не знали их родители, который все более стремительно и радикально меняется на протяжении жизни одного поколения. Образование должно способствовать росту и развитию подрастающих индивидуумов не посредством формирования у них стереотипов поведения, пришедших из прошлого, а готовя к жизни в неведомом будущем. Префигуративная культура – это культура постиндустриальной цивилизации, культура информационного общества.

Еще в 1970 г. американский философ и футуролог, признанный теоретик постиндустриального общества А. Тоффлер писал: «То, что

---

<sup>1</sup> *Килпатрик В.* Воспитание в условиях меняющейся цивилизации / Пер. с англ. М., 1930. С. 1930. С. 38.

<sup>2</sup> *Мид М.* Культура и мир детства / Пер. с англ. М., 1988. С. 323, 343.

изучается в нашей образовательной системе сегодня... является безнадежным анахронизмом... Самые критикуемые черты сегодняшнего образования – строгая регламентация жизни, пренебрежение индивидуальностью..., авторитарная роль учителя – те черты, какие сделали массовое публичное образование столь совершенным инструментом для своего времени и места... Технологии завтрашнего дня требуют не миллионов поверхностно начитанных людей, готовых работать в унисон на бесконечно монотонных работах, но людей, которые выполняют указания, не моргнув глазом, сознавая, что цена хлеба – это механическое подчинение власти, но людей, которые могут принимать критические решения, которые могут находить свой путь в новом окружении, которые достаточно быстро устанавливают новые отношения и быстро устанавливают новые отношения в быстро меняющейся реальности. Она требует людей, у которых... “будущее в крови”... Быстрое устаревание знаний и увеличение продолжительности жизни – причина того, что навыки, полученные в юности, вряд ли будут актуальные в старости или даже в зрелые годы. Супериндустриальное образование должно, исходя из вышесказанного, создать серьезные предпосылки для пожизненного образовательного процесса по типу “исключение – включение”»<sup>1</sup>.

По мнению создателя человекоцентрированного подхода в образовании Карла Роджерса, в современном динамичном мире «образованным является только тот, кто научился учиться, кто научился приспособливаться, меняться; кто осознал, что безопасность зиждется не на самом знании, а на умении его добывать. Изменчивость, доверие к динамичному (а не статичному) знанию – вот единственно разумная цель образования в современном мире»<sup>2</sup>.

В апреле 2008г. Благотворительным фондом поддержки молодежных инициатив «Мое поколение» совместно с Общественной палатой Российской Федерации был инициирован форсайт-проект «Детство». В рамках проекта была разработана концепция «Новой школы», определяющая принципы обновления общего среднего образования в России в первой трети XXI столетия. Авторы концепции сосредоточили свое внимание на трех фундаментальных требованиях. По их мнению, новая школа, во-первых, должна стать площадкой, на которой реализуются разнообразные формы введения в жизнь (она больше не должна быть единой дисциплинарной

---

<sup>1</sup> Тоффлер А. Футурошок / Пер. с англ. М., 1997. С. 324–327.

<sup>2</sup> Фрейнберг Дж., Роджерс К. Свобода учиться / Пер. с англ. М., 2002. С. 224.

структурой, где знания формализованы в виде предметов). Во вторых, новая школа должна перестать быть тотальной системой и превратиться в сложную организацию, в которой осуществляются разные программы (ликбез, быстрое и эффективное профессиональное обучение с возможностью переобучения, программы, социализации, инициации, ориентации и др.). И наконец, в-третьих, новая школа должна перестать быть привязанной к возрасту и давать возможность учиться людям разных возрастов и категорий: должны быть программы по подготовке родителей, преподавателей (или тьюторов, мастеров), школа должна давать возможность любому пройти необходимую образовательную траекторию, дающую возможность вступления в новую жизнь (даже если ему 70 лет).

Таким образом, организация школьного образования оказывается делом не совсем простым и не вполне ясным. Его сложность прежде всего проявляется в целом комплексе противоречий, одни из которых являются «вечными», другие возникли уже в далеком прошлом, третьи обозначились сравнительно недавно. На пороге третьего тысячелетия ведущими противоречиями образования, которые во многом определяют образ педагогической практики и теории в России XXI века, являются:

противоречие между педагогическими целями учителя и жизненными устремлениями, интересами, целями ребенка, что часто приводит к отторжению учащимся педагогических усилий наставника, к столкновению их воле, к резкому снижению эффективности образовательной деятельности учителя, который оказывается вынужден не столько заботиться о развитии учащегося, сколько принуждать его учиться;

противоречие между деятельностной природой образования и социальной не востребованностью подавляющего большинства продуктов учебной деятельности, что во многом лишает смысла эту деятельность;

противоречие между задачами образования ребенка, как полезного члена общества, способного играть определенные социальные роли, выполнять социальные функции, решать общие задачи, конструктивно взаимодействовать с другими людьми, преследовать совместные цели, а с другой стороны, его воспитания и обучения как уникального индивидуального существа с особыми неповторимым жизненным миром, как человека способного к самореализации, достижению личного жизненного успеха, удовлетворения собственных потребностей и интересов;

противоречие между образованием как процессом, который целенаправленно организуется и сознательно контролируется (преднамеренной социализацией) и множеством других социализирующих влияний, действующих спонтанно (стихийно);

противоречие между консервативной ориентацией на освоение в процессе образования уже существующих элементов (образцов, норм) культуры, способов их использования, воспроизводства, преобразования и необходимостью подготовки к жизни и деятельности в динамично меняющемся, постоянно обновляющемся мире;

противоречие между необходимостью осваивать в ограниченный промежуток времени, с одной стороны, огромный объем систематизированных, «готовых», изначально отчужденных от ребенка знаний, умений и навыков, а с другой – обеспечить самостоятельное освоение содержания образования («поиск истины»), усвоение способов самостоятельного добывания и использования знаний, изначально наполненных для каждого ребенка определенным личностным смыслом.

Сложность разрешения фундаментальных противоречия образования во многом обусловлена необходимостью поиска «серединного пути», преодоления крайних точек зрения, которые могут казаться либо весьма привлекательными, либо, наоборот, абсолютно неприемлемыми. «Иначе говоря, – подчеркивает А.Г. Бермус, – нет ничего менее продуктивного, чем представлять систему образования либо как бессмысленную авторитарную деспотию, либо, напротив, как пространство свободного развития. Реальность образовательной практики заключается как раз в том, что в ней всегда присутствует некоторый неописанный компромисс, обеспечивающий сочетание и компенсацию самых разных потребностей и ценностей»<sup>1</sup>.

Указанные противоречия возникали и проявлялись с разной степенью остроты в различные периоды человеческой истории. Педагогическая мысль по мере их осознания искала пути, способы и средства их разрешения, которые с большим или меньшим успехом находили практическое применение.

На пороге третьего тысячелетия эти противоречия в нашей стране конкретизируются следующим образом:

с одной стороны, необходимость обеспечения всеобщего среднего образования, установка на то, чтобы учить всех по преимущест-

---

<sup>1</sup> Бермус А.Г. Модернизация образования: философия, политика, культура. М., 2008. С. 227.

ву в рамках классно-предметно-урочной системы, а с другой стороны, стремление сделать обучение привлекательным, осознанным, индивидуализированным;

введение системы тестовых проверок и единого государственного экзамена при ориентации на компетентностный подход в обучении, на развитие творческой инновационной личности;

пропаганда личностно ориентированного образования и педагогики сотрудничества при сохранении общего авторитарного стиля взаимоотношения в учебной деятельности, обязательности подчинения всем требованиям учителя, несвободой учеников, педагогов, директоров школ;

стремление привлечь общественность к деятельности школ, управлению ими и нежелание властных структур хоть сколько-нибудь заметно уступить контроль над образовательными учреждениями;

провозглашение приоритетности инновационного развития при общем консерватизме системы образования;

признание освоение учебных программ главным критерием развития школы при декларировании стремления обеспечения полноценного развития ребенка, необходимости обеспечения его хорошего физического, психического, интеллектуального, нравственного, душевного самочувствия в школе;

установка школы на подготовку детей к поступлению в высшие учебные заведения на основе приобщения к строго отобранному, формализованному содержанию образования при необходимости их подготовки к жизни в обществе на основе системной социализации;

при недостаточности имеющихся в школе ресурсов обособленность ее как образовательного учреждения от окружающего социума...

И этот перечень проблем можно множить и множить дальше...

В перспективе XXI века основой решения указанных проблем и противоречий образования может стать демократическая педагогика, которая позволяет конструктивно и целостно соединить в единой концептуальной схеме положительные стороны и личностно-ориентированного, и общественно-ориентированного подходов к образованию<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Подробнее см.: *Корнетов Г.Б.* Становление демократической педагогики: Восхождение к общественно-активной школе. М., 2009.

## Глава 2

### КОНЦЕПЦИЯ ДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ ДЖОНА ДЬЮИ

Целостную концепцию демократической педагогики в конце XIX – первой трети XX века разработал великий реформатор образования, американский философ, социолог, психолог и педагог, признанный идеолог демократии Джон Дьюи (1859–1952). По словам Н.С. Юлиной, «одна из главных заслуг Дьюи состояла в том, что в своем видении путей построения демократии он обратил внимание на фундаментальную значимость формирования субъекта демократии. В его понимании демократия не сводится к определенным институтам и социальным практикам... Демократию составляют мыслящие люди, обустроивающие свою жизнь на демократических началах. Степень демократизации общества должна оцениваться по тому, насколько демократична личность, которую оно создает, в какой мере она свободна и самостоятельна в своей социальной, культурной и гражданской инициативе... Дьюи был одним из первых, тесно связавших демократию с образованием. В его понимании субъект демократии – это человек образованный, критически мыслящий, коммунитарный, социально инициативный и морально ответственный. Каким образом можно получить его? Эту задачу должна решать образовательная система»<sup>1</sup>.

Ставя ребенка в центр образования и одновременно провозглашая школу важнейшим инструментом демократического реформирования общества, Д. Дьюи неизбежно сталкивался с проблемой необходимости гармонизации отношений человека и общества, процессов их развития. Ключ к ее решению он видел в упрочении и развитии демократии. В работе «Школы будущего» Д. Дьюи утверждал, что «связь между школой и демократией, происхождение и распространение этой идеи является, пожалуй, самой интересной и замечательной фазой в развитии современных взглядов на воспитательно-учебное дело»<sup>2</sup>.

Для Д. Дьюи демократия являлась не только формой политической организации, но образом жизни, обеспечивающем общение и обсуждение гражданами важнейших вопросов, которые ведут к обдуманному коллективным действиям. Свобода, лежащая в основе демократии, должна обеспечивать людям такое участие в общей

---

<sup>1</sup> Юлина Н.С. Философия для детей. М., 2005. С. 175–176.

<sup>2</sup> Дьюи Д., Дьюи Э. Школы будущего / Пер. с англ. // Свободное воспитание. 1916/1917. № 11–12. Ст. 33.

жизни, которое позволяет каждому человеку реализовать себя и свои особые качества. Проблема свободы заключается не в том, как сочетать и примирять права личности с требованиями общества, но как построить целый общественный строй, обладающий духовной властью, которая воспитывала и направляла бы как внешнюю, так и внутреннюю жизнь людей. Гражданские свободы жизненно необходимы для такого общества не только потому, что позволяют людям преследовать свои собственные цели, но и потому, что только они могут обеспечить общественную коммуникацию, свободный обмен мнениями и право на получение информации, без чего не может быть демократического общества.

Основное значение демократии Д. Дьюи видел не столько в том, что она обеспечивает механизм равных возможностей для всех, сколько в том, что она создает такую форму организации жизни общества, охватывающую все сферы жизни, в которой все способности и возможности личности могут получить подпитку, поддержку и руководство. Для Д. Дьюи основным предметом заботы являлась не социальная справедливость, не права человека, а образование, дело формирования определенных интеллектуальных и поведенческих привычек, интеллектуальных и этических моделей поведения, которые готовили бы граждан к взаимным обязанностям коллективной жизни в обществе. Школа призвана стать моделью социума, готовящей детей к участию в жизни гражданского общества и демократического государства, которые, в свою очередь, будут формировать у граждан потребность и умение работать на общее благо.

Д. Дьюи полагал, что для утверждения демократии необходима коллективная общественная жизнь, что, в свою очередь, зависело от создания таких общественных институтов, особенно школ, которые могли бы готовить граждан к эффективной деятельности в рамках современной экономики. Д. Дьюи выдвинул идеал универсального образования – образования каждого отдельного человека и всего народа, создающего предпосылки и условия для трансформации социальных, экономических, политических обстоятельств жизни людей в логике гармонизации интересов индивида и общества, предоставления возможности для самоосуществления каждого человека в условиях конструктивной коллективной жизни.

Д. Дьюи трактовал общество не как сумму изолированных индивидов, а как целостный социальный организм, члены которого связаны общими интересами. Мотивация членов общества должна быть неразрывно связана с осознанием и принятием ими ценности совместной жизни, с пониманием ими общего блага не просто как

совокупности частных интересов отдельных граждан, а как некой общей цели, соответствующей и нуждам общества в целом, и приносящей удовлетворение каждому. Основная задача образования – сохранение равновесия между социальными задачами обучения и воспитания, с одной стороны, и индивидуальными потребностями ребенка – с другой.

Будучи убежденным сторонником демократии и утверждая, что «общественные устройства, законы и институты» созданы для человека, а не человек существует для них, Д. Дьюи считал, что они являются собой «средства сотворения индивидуумов». Он требовал рассматривать любое государственно-общественное устройство с точки зрения создания условий для раскрепощения человеческих способностей, превращения их в реальную силу и «согласования их друг с другом как прообразов эффективных общественных сил»<sup>1</sup>. При этом Д. Дьюи обращал внимание на то, что «общество и индивиды – это соотносимые сущности, они органично подходят друг к другу, и при этом общество требует от индивидов служения и подчинения себе, но в то же время существует для того, чтобы служить им»<sup>2</sup>. Демократию он считал, механизмом, способным обеспечить реальную гармонизацию отношений общества и каждого составляющего его индивида.

Понимая демократию как «обозначение жизни свободного, развивающегося сообщества», Д. Дьюи подчеркивал: «В индивидуальном плане демократия заключается в том, что каждый человек обладает своей мерой ответственности в деле формирования образа действий своей группы и управления ее поведением, а также в том, чтобы по мере необходимости разделять защищаемые группой ценности. А в групповом аспекте демократия означает высвобождение потенций индивидуальных членов группы, осуществляемое в гармонии с общими интересами и на благо всей группы»<sup>3</sup>. Д. Дьюи отмечал, что «демократия – нечто большее, чем просто определенная форма правления. Прежде всего, это форма совместной жизни, форма взаимообмена опытом. При демократии в обществе постоянно растет число людей, готовых согласовывать свои действия с действиями других и учитывать чужие интересы, определяя

---

<sup>1</sup> Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблема человека / Пер. с англ. М., 2003. С. 122, 124.

<sup>2</sup> Там же. С. 119.

<sup>3</sup> Дьюи Д. Общество и его проблемы / Пер. с англ. М., 2002. С. 134, 108.

цель и направления своих собственных»<sup>1</sup>. Обращая внимание на то, что «понятие демократии шире и полнее, чем любое из его воплощений в конкретном государстве, даже образцовом», Д. Дьюи отмечал, что идея политической демократии для того, чтобы быть реализованной, «должна проникнуть во все виды человеческих ассоциаций: в семью, школу, промышленность, религию»<sup>2</sup>.

Раскрывая сущность демократии, Д. Дьюи акцентировал внимание на ее связи с образованием. Он писал: «Внешними и главным образом чисто техническими символами и выражениями демократии являются избирательная урна и правило большинства. Это лишь приемы, приспособления, наилучшие из когда-либо созданных, но в основе их лежат две идеи: во-первых, возможность, право и обязанность каждого индивида формировать собственные убеждения, а также высказывать убеждения, касающиеся его места в общественном устройстве и отношения данного устройства к его личному благосостоянию; во-вторых, это признание каждого члена общества индивидуальным и равным и в то же время равным всем остальным, в силу чего решающее общественное волеизъявление считается совокупным выражением идей большинства. Думаю, до нас, возможно, лишь недавно начало доходить, что именно эта вторая идея и является стержнем всякого серьезного образования. Еще в школьных стенах мы начинаем понимать, что знание, развивающее наш ум и характер, приходит не только во время общения с учебником или педагогом и что личность становится образованной лишь с той поры, когда она уже способна делиться собственным опытом, хотя подноготная ее опыта к данному времени может быть еще незначительна и слаба; и, наконец, что просвещенность приходит с отдачей и приобретением, с обменом опытом и идеями»<sup>3</sup>.

Для Д. Дьюи было «очевидно, что связь демократии и образования является обоюдной, взаимобратной, просто-таки кровной связью». По его мнению, «демократия сама по себе есть принцип педагогики, ее критерий и политика». Он отмечал, что демократическая политика сама по себе «имеет воспитательное значение, поскольку она возлагает на нас как индивидуальных граждан демократического общества обязанность размышлять над тем, чего мы как личности хотим, каковы наши потребности и проблемы».

---

<sup>1</sup> Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. М., 2000. С. 85.

<sup>2</sup> Дьюи Д. Общество и его проблемы / Пер. с англ. М., 2002. С. 105.

<sup>3</sup> Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблема человека / Пер. с англ. М., 2003. С. 158.

Подчеркивая, что в условиях демократии «ответственность за поведение общества и управление лежит на каждом члене общезжития», Д. Дьюи указывал, что образование должно «подготовить каждого человека к этой ответственности, ознакомить с условиями жизни и нуждами народа, как целого, развивать свойства и способности, гарантирующие плодотворное участие в делах управления». Если дети, писал он, «приучаются только подчиняться приказаниям делать то или другое потому, что им это сказано, если в детях не развивают доверия к собственным силам и самостоятельному мышлению, само собой нагромождаются препятствия на пути усовершенствования демократии и распространения демократических идеалов»<sup>1</sup>.

По глубокому убеждению Д. Дьюи, образование есть основной метод социальных преобразований и демократического прогресса. Он писал: «Воспитание регулирует процесс подготовки к участию в социальном сознании, и приспособление индивидуальной деятельности к данным этого сознания есть единственно надежный метод социального переустройства... Такой взгляд совместим и с индивидуалистическим и с социалистическим идеалом. Он в должной мере индивидуалистичен, так как признает необходимость развития нормальной личности, образования известного характера, как единственной основы нормальной жизни. Он социалистичен, так как признает, что создание этой нормальной личности (выработка этого нормального характера) обуславливается не столько правилами личного поведения, примером и увещаниями, сколько влиянием на индивида известных форм общественной жизни, может достигать этических результатов»<sup>2</sup>.

Д. Дьюи был убежден, что школа – это «первый, первостепенный и наиболее продуманный канал, посредством которого те ценности, которые дороги какой-нибудь общественной группе, и те цели, которые она стремится осуществить, распространяются и становятся доступными мысли, обзору, суждению и выбору индивидуума». Он доказывал, что «школа в условиях демократии, если только она верна своей роли образовательной инстанции, служит осуществлению демократической идеи о преобразовании знания и понимания, то есть энергии действия, в неотъемлемую внутреннюю

---

<sup>1</sup> Дьюи Д., Дьюи Э. Школы будущего / Пер. с англ. // Свободное воспитание. 1916/1917. № 11–12. Ст. 32–33.

<sup>2</sup> Дьюи Д. Моя педагогическая вера / Пер. с англ. // Общественно-активные школы: Образование ребенка как субъекта демократии: Хрестоматия. М.; Владимир, 2007. С. 30.

составляющую ума и характера личности»<sup>1</sup>. Для него «первая задача народной школы – научить ребенка жить в общежитии, где он начинает осознавать самого себя, понимать свои обязательства по отношению к этому общежитию и приспособливаться к общей жизни. Лишь когда он достигнет успеха в этом отношении, он сможет культивировать чисто интеллектуальные запросы своего я»<sup>2</sup>.

Критикуя старую школу, Д. Дьюи рисовал идеал нового образования – образования для демократии: «Традиционный тип образования, приготавливающий к покорности и повиновению, к выполнению заданной задачи только потому, что она задана, независимо от ее назначения и смысла, годится для авторитарического общества. Покорность, повиновение необходимы там, где единая глава определяет жизнь и учреждения народа. Но в демократии такие качества мешают успешному управлению и организации общества. Наше знаменитое, краткое определение демократии как “управления народом для народа и через народ” лучше всего характеризует особенности демократического строя. Ответственность за поведение общества и управление лежит на каждом члене общежития. Поэтому-то образование должно каждого готовить к этой ответственности, ознакомить с условиями жизни и нуждами народа, как целого, развивать свойства и способности, гарантирующие плодотворное участие граждан в делах управления. Демократия, возвышающая, как свой идеал, равенство возможностей, требует такой организации школы, где бы обучение и общественное приложение знаний, теория и практика, работа и понимание значения выполняемой работы были бы объединены с самого начала и для всех»<sup>3</sup>.

Д. Дьюи предлагал превратить каждую из «школ в зародыш общественной жизни, создать в ней активную работу, которая отражала бы жизнь более широкого общества и была бы проникнута насквозь духом искусства, истории и науки. Когда школа воспитает и выработает из каждого ребенка нашего общества члена подобной маленькой общины, пропитает его духом служения обществу и снабдит его средствами для творческой самодеятельности, тогда мы будем иметь самую твердую и самую лучшую гарантию в том, что и широкое общество станет достойным, более приятным и более гармоничным»<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблема человека / Пер. с англ. М., 2003. С. 159.

<sup>2</sup> Дьюи Д., Дьюи Э. Школы будущего / Пер. с англ. // Свободное воспитание. 1916/1917. № 4–5. Ст.19.

<sup>3</sup> Там же. Ст. 32–33, 40.

<sup>4</sup> Дьюи Д. Школа и общество / Пер. с англ. М., 1923. С. 33.

Видя в школах эмбрионы общественной жизни, Д. Дьюи обращал особое внимание не только на необходимость общественной заботы об образовании, но и на необходимость органической связи школ с непрерывным потоком социальной жизни: «В этом отношении роль общества в формировании школ очень значительна. Там, где на школу смотрят как на нечто изолированное, необходимую условность, школа и остается таковой, как бы не совершенствовались методы обучения. Напротив, если общество требует от своих школ конкретного, видимого, признает, что они вносят свою лепту в общее благосостояние наравне с другими общественными учреждениями, используют интересы и энергию юных граждан, а не только держат их под контролем, пока они вырастут, – в таком обществе школы играют роль социальные институты, развивают общественные интересы и отношения»<sup>1</sup>.

Д. Дьюи обосновал понимание школы как социального центра. «Успех школы, как сетлемента, - писал он, - лишь подчеркивает, что школа естественно и логически – центр социальной жизни района... Соединение школы и сетлемента в одном учреждении ведет к значительной экономии средств – вопрос очень важный для района, где социальный и экономический уровень жизни настолько низок, что не приходится говорить об особенно преуспевающих гражданах»<sup>2</sup>. При этом не только школа оказывается ресурсом развития сообщества. Сообщество в свою очередь начинает поддерживать школу: «Положение, что школы служат демократии, благу граждан, уже не формула, а очевидный и реальный факт. Когда широкие слои населения замечают, каким важным фактором в общественной жизни и социальных активностях является их школа, – они, естественно идут ей навстречу, оказывают помощь и поддержку, предоставляют школе разные учреждения, возможности исследования»<sup>3</sup>.

Для Д. Дьюи истинное образование «достигается путем возбуждения способности ребенка требованиями, предъявляемыми к нему теми социальными условиями, в которых он находится. Эти требования побуждают его действовать в качестве члена коллективного целого, заставляют его выйти из первоначального узкого круга его поступков и чувств и судить о себе с точки зрения благополучия той

---

<sup>1</sup> Дьюи Д., Дьюи Э. Школы будущего / Пер. с англ. // Свободное воспитание. 1916/1917. № 4–5. Ст. 22–23.

<sup>2</sup> Там же. Ст. 31, 32.

<sup>3</sup> Там же // Свободное воспитание. 1916/1917. № 6. Ст. 20.

социальной группы, к которой он принадлежит»<sup>1</sup>. Рассматривая школу как социальное учреждение, а образование как социальный процесс, который является не подготовкой к жизни, а самой жизнью, Д. Дьюи доказывал, что «школа должна представлять такую форму общественной жизни, в которой сосредоточены все факторы, наиболее действенным образом позволяющие ребенку черпать из наследственного капитала человечества и направлять свои способности на служение общественным целям... Школа должна представлять в глазах ребенка такую же живую и реальную текущую жизнь, как та, которую он ведет дома, среди соседей и в играх с товарищами»<sup>2</sup>.

По убеждению Д. Дьюи, школа, являясь искусственно создаваемой образовательной средой, должна быть максимально приближена к естественной социальной среде жизни ребенка. «Вполне мыслимо создать для детей в школе такую же естественную жизнь, какой они живут вне школы... Самый надежный путь к оживлению школьной работы лежит через более тесную связь с местными интересами и занятиями»<sup>3</sup>, - подчеркивал он. Это станет предпосылкой для успешного решения двух важных взаимосвязанных проблем. Во-первых, позволяет максимально приблизить учебно-воспитательные школьные ситуации к реалиям детской повседневности, что должно способствовать личностному принятию их ребенком. И, во-вторых, научить ребенка действовать и общаться в обстоятельствах, максимально приближенных к реальному социальному бытию человека. «Мы должны – писал он, – отыскивать в воспитании, получаемом из жизни, руководящие идеи для постановки дела в школе... Первые годы обучения протекают очень успешно задолго до школы, потому тут все приобретаемые знания теснейшим образом связаны с потребностями, возникающими из определенных условий существования ребенка... Чтобы найти наиболее успешные методы воспитания, лучше всего обратиться к непосредственному опыту детей, когда известные знания становятся для них необходимостью, а не к школе, где ученье – часто орнамент, нечто излишнее, навязанное школой. Обычно школы действуют в направлении, противоположном этому принципу. Школы берут науку взрослых, материал, не имеющий никакого отношения

---

<sup>1</sup> Дьюи Д. Моя педагогическая вера / Пер. с англ. // Свободное воспитание. 1913/1914. № 12. Ст. 3–4.

<sup>2</sup> Дьюи Д. Мое педагогическое кредо / Пер. с англ. // Свободное воспитание. 1913/1914. № 12. Ст. 5.

<sup>3</sup> Дьюи Д., Дьюи Э. Школы будущего / Пер. с англ. // Свободное воспитание. 1915/1916. № 10–11. Ст. 150–151; 1916/1917. № 6. Ст. 19.

к нуждам развивающегося организма, и пытаются навязать это детям – меньше всего считаются с тем, что нужно детям в период роста»<sup>1</sup>. Созревание требует времени и его нельзя безнаказанно ускорять; пренебрегать силами и нуждами детства во имя достижений во взрослой жизни — преступление.

Школа должна быть предельно открыта социальному окружению, постоянно взаимодействовать с ним, использовать его ресурсы и в свою очередь влиять на него: «Для воспитателя, сознающего конкретные потребности и нужды демократии, всего существования – установить возможно более полную и осмысленную связь между ребенком и окружающим миром, как ради самого ребенка, так и для блага общежития»<sup>2</sup>.

Д. Дьюи выделял три общие цели образования по отношению к формирующемуся человеку: развитие в согласии с природой, социальная эффективность, приобщение к культуре. Организация развития детей в согласии с их природой требовала постановку ребенка в центр образовательного процесса, его ориентации на естественные закономерности роста человеческого организма, созревания человеческой психики. Понимание социальной эффективности он наполнял демократическим содержанием и связывал с овладением культурой: «Педагогический смысл социальной эффективности как цели образования должен состоять в развитии способности свободно и полно участвовать в общей деятельности. Этого нельзя достичь вне культуры, поэтому результатом образовательного процесса является приобщение к культуре, поскольку, участвуя во взаимодействии с другими людьми, человек неизбежно учится, приобретает более широкий взгляд на мир и узнает многое, чего никогда не узнал бы, не взаимодействуя с другими людьми. Вероятно, индивидуальную культуру лучше всего определить как способность к постоянному расширению спектра смыслов и точности их интерпретации»<sup>3</sup>.

Для Д. Дьюи социальная эффективность - это способность человека достойно участвовать в общем опыте, что является основой нравственности. Для него нравственные и социальные качества поведения, в конечном счете идентичны. Д. Дьюи отстаивал идеал школы трудовой, основанный «на образовательной схеме, где учение представляет собой непрерывную деятельность, имеющую социальное значение и использующую типичные социальные ситуации. При таких условиях

---

<sup>1</sup> Там же // Свободное воспитание. 1915/1916. № 10–11. Ст. 127.

<sup>2</sup> Там же // Свободное воспитание. 1916/1917. № 11–12. Ст. 22.

<sup>3</sup> Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. М., 2000. С. 119.

школа сама становится формой социальной жизни, миниатюрным сообществом, тесно взаимодействующим с другими субъектами совместного опыта вне школьных стен. Все виды и аспекты образования, которые развивают способность эффективно участвовать в социальной жизни, суть нравственное образование. Оно формирует личность, которая не только делает конкретное социально необходимое дело, но и заинтересована в непрерывной, необходимой для роста реорганизации опыта. Интерес к учению во всех связях и ситуациях жизни есть подлинный нравственный интерес»<sup>1</sup>.

Д. Дьюи исходил из того, что управление индивидуальными действиями людей осуществляется той социальной ситуацией в которой они находятся и взаимодействуют с другими людьми. Задача школы, задача педагога способствовать созданию таких ситуаций через организацию совместной деятельности, которые приучают ребенка свободно и ответственно сотрудничать с другими детьми. Развитие ребенка в процессе освоения культуры должно быть одновременно его социальным становлением. Для Д. Дьюи, «идеальная цель образования – научить самоконтролю»<sup>2</sup>, и двигаться к ней следует, включая ребенка в социальные ситуации, где самоконтроль оказывается необходимым условием продуктивного взаимодействия.

Д. Дьюи трактовал образование не как что-то, налагаемое на ребенка извне, а как рост, развитие свойств и способностей, с которыми каждый человек появляется на свет. Утверждая, что «рост – не то, что делает с детьми кто-то другой, они растут сами», что «жизнь есть развитие, а развитие, рост есть жизнь», он отмечал, что «на языке педагогики это означает, во-первых, что образовательный процесс не имеет цели вне себя, он и есть своя собственная цель, и, во-вторых, что образование есть процесс непрерывной реорганизации, перестройки, преобразования»<sup>3</sup>. По мнению Д. Дьюи, «не существует никакой цели роста, кроме дальнейшего роста, нет и ничего, чему должно бы подчиняться образование, кроме дальнейшего образования... Поскольку рост есть свойство жизни, образование – то же самое, что рост, оно не имеет цели вне себя. Ценность школьного образования определяется тем, в какой мере оно формирует стремление к непрерывному росту и обеспечивает средствами осуществления этого стремления в жизни»<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Дьюи Д. Опыт и образование // Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. М., 2000. С. 324.

<sup>2</sup> Там же. С. 356.

<sup>3</sup> Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. М., 2000. С. 51.

<sup>4</sup> Там же. С 53, 54.

Педагог должен использовать любую возможность, обеспечивающую включение в действие собственной установки человека на участие в достижении желаемого результата, создание у него внутренней потребности двигаться в нужном направлении. Главным способом формирования установок ребенка является участие в совместной деятельности. По мнению Дьюи, «наиболее фундаментальными средствами управления являются не прямые личные указания со стороны других людей (сколь бы ни был важен такой способ управления в отдельные критические моменты), не нравоучения, а влияние на разум, проявляющееся в привычках понимания, которые складываются в процессе согласованного с другими людьми использования разнообразных предметов»<sup>1</sup>.

Воздействие одного человека на разум другого возможно лишь на основе использования естественных или искусственных физических условий таким образом, чтобы возбудить у него ответную активность. Для Д. Дьюи образование не «рассказывание и слушание», а активный и конструктивный процесс. Подлинные стимулы образования опираются на детскую мотивацию, отвергает использование принципа кнута и пряника. Необходимо заботиться о развитии конкретных способностей каждого ученика, а не о требовании и ожидании от всех учеников соответствия единому усредненному и условному стандарту.

Д. Дьюи, считал, что вопрос, «должно ли образование готовить детей к будущему – это псевдовопрос. Если образование есть рост, оно должно как можно полнее использовать имеющиеся сейчас возможности и тем самым готовить людей к встрече с будущими требованиями»<sup>2</sup>. Отвергая представления об образовании, как о процессе подготовки или обретения готовности, Д. Дьюи утверждал, что «образование это непрерывный процесс роста, имеющий целью появление на каждом его этапе дополнительных возможностей роста»<sup>3</sup>.

Д. Дьюи перевернул традиционную схему обучения: ребенок сначала овладевает знаниями, умениями и навыками, а затем начинает их использовать. Он считал, что ребенок, сталкиваясь с проблемами, возникающими в процессе его взаимодействия с социальным и культурным окружением, должен их решать, активно действуя, обнаруживая и используя необходимые для этого знания, овладевая опытом их практического применения, накапливая различные уме-

---

<sup>1</sup> Там же. С. 37.

<sup>2</sup> Там же. С. 56.

<sup>3</sup> Там же. С. 55.

ния и навыки. При этом знания, умения и навыки не просто формально усваиваются в своем культурном значении, а получают эмоциональную окраску, наполняются личностными смыслами.

В основе организации образования у Д. Дьюи лежит принцип обучения деланием. Он писал: «“Обучение посредством делания” – вот лозунг полнее всего суммирующий современные попытки связать детей с действительной жизнью. Самый трудный урок, который приходится усвоить ребенку – это практический: ребенок должен научиться приспособляться к людям и к работе и, если тут постигнет неудача, никакое количество книг не может поправить дело. Практический метод кажется самым простым и самым подходящим для решения этой проблемы. На таком фоне различные предметы: арифметика, география, языки, ботаника и т.п., сами по себе как бы известные переживания, результат прошлых лет усилий человечества, работа различных поколений. В школе эти знания не простое собрание, не путанная масса отрывочных материалов, а нечто организованное, целое. Отсюда ежедневный опыт ребенка, его жизнь изо дня в день и материал школьных занятий – части одного целого, начало и завершение в жизни человека. Противопоставлять одно другому все равно, что противопоставлять детство и зрелость одного и того же растущего организма»<sup>1</sup>.

Школа Д. Дьюи – трудовая школа, образующая детей через включение в продуктивную трудовую деятельность, которая стимулирует их ознакомление с достижениями науки и техники, освоение ими достижений человеческой культуры, приучает к эффективному сотрудничеству, развивает самодисциплину, учит принимать самостоятельные ответственные решения, обеспечивает органичное единство школьного воспитания и обучения с самыми широкими социализирующими процессами, а образование с повседневной жизнью детей. Именно Д. Дьюи инициировал разработку и широкое внедрение в практику школьного образования метода проектов, как эффективного способа исследовательского, продуктивного, коллективного обучения и воспитания детей.

Ориентация на поддержание естественного роста ребенка и следованию за ним означало, по мнению Д. Дьюи, что «для истинного развития здесь необходимо не загромождение памяти фактами, а глубокое и разностороннее знакомство с небольшим числом типичных положений, помогающих справляться с проблемами лич-

---

<sup>1</sup> Дьюи Д., Дьюи Э. Школы будущего / Пер. с англ. // Свободное воспитание. 1916/1917. № 1. Ст. 29.

ного опыта. Надо лишь отказаться от лихорадочного стремления захватить всю громаду знаний в разных областях. Эта пустая и вредная задача должна уступить место работе, на которой дети знакомились бы с методами и средствами приобретения знаний и соприкоснулись бы с положениями и фактами, будящими в них духовный голод, жажду знания»<sup>1</sup>.

Д. Дьюи противопоставил две точки зрения на организацию образования человека — старую, традиционную, обоснованную гербартианской педагогикой, и новую, педоцентристскую. Сторонники первой стремились дать взамен поверхностных и случайных явлений прочные и правильно расположенные реальности, найти которые можно только на уроках в предметах преподавания. Они делят каждый предмет на отдельные отрасли, отрасли — на уроки, уроки — на факты и формулы. Заставляя ребенка овладевать шаг за шагом каждой из этих отдельных частей, такие педагоги добиваются, чтобы он овладевал всей площадью. Длина дороги оказывается легко пройденной при условии ее деления на ряд последовательных этапов. «Поэтому, — подчеркивает Д. Дьюи, — главное внимание обращается на логическое распределение и последовательность в предметах преподавания. При таком взгляде проблема обучения заключается в составлении учебников, разделенных на логические части и расположенных в известной последовательности, и в преподнесении этих частей классу таким же определенным и постепенным образом. Содержание программы является целью и определяет метод. Ребенок — это просто незрелое существо, и его нужно сделать зрелым, он — поверхность, и его надо углубить; его узкий опыт должен быть расширен. Он должен получать, принимать. Его роль исполнена, если он послушен и дает вести себя».

Согласно другой точке зрения ребенок является исходной точкой, центром и концом всего: «Надо всегда иметь в виду его развитие, его рост, потому что только они могут служить мерилем; они лишь инструменты, имеющие ценность постольку, поскольку они служат этой цели. Личность и характер важнее школьных предметов. Целью должно быть не знание или осведомление, а выявление личности. Ужасно обладать всеми знаниями мира, но потерять самого себя. Кроме того, никакие знания не могут быть внедрены в ребенка извне. Ученье есть процесс активный; оно предполагает достижение всего последующего ума; оно основывается на органической ассимиляции, исходящей изнутри. Буквально, мы должны

---

<sup>1</sup> Там же // Свободное воспитание. 1915/1916. № 10–11. Ст. 134, 136.

стать на место ребенка и исходить из него. Не программа, а он должен определять как качество, так и количество обучения»<sup>1</sup>.

Для Д. Дьюи целью образования в принципе не может быть усвоение ребенком учебной программы. Для него цель образования – самореализация и самовыражение ребенка, сам непрерывный процесс его образования, в ходе которого ребенок постоянно обогащает и реконструирует свой опыт. Ребенок естественным образом превращается в исходную точку обучения, постепенно переходя к логическому постижению предметов. Опираясь на имеющийся у детей опыт, на существующие у них интересы, педагог поддерживает и развивает их активность, их познавательную, творческую, созидательную деятельность, помогает овладеть умением ставить и решать проблемы, расширить кругозор, превратить во внутреннюю потребность систематизировать, классифицировать, объяснять различные явления и события. Постепенно из собственного знания ребенка начинает вырастать логически выстроенная система, позволяющая направлять активность ребенка на будущее.

Образование должно базироваться на исследовательском методе, помогающем ребенку самостоятельно формулировать и решать проблемы, стимулирующем познавательную активность, связывающем освоение мира с личным опытом. Само социокультурное пространство цивилизации Д. Дьюи, по существу, представлял как поле проблемных ситуаций, постижение и разрешение которых составляет содержание жизни человека.

По мнению Д. Дьюи, полноценное обучение ребенка возможно лишь посредством организации его деятельности по решению познавательных проблем, в неразрывной связи с развитием самостоятельного критического и творческого мышления. «Единственный прямой путь к постоянному совершенствованию методов обучения, – писал он, – сосредоточиться на условиях, в которых мышление поощряется, стимулируется и проверяется. Мышление — единственный метод обучения, который можно назвать по-настоящему умным, так как он использует и обогащает ум. То есть, говоря о методе мышления, важно иметь в виду, что само мышление и есть метод использования ума в процессе приобретения опыта»<sup>2</sup>.

Для Д. Дьюи демократическое реформирование общества предполагало создание особой среды развития человека, обеспечиваю-

---

<sup>1</sup> Дьюи Д. Ребенок и программа // Дьюи Д. Школа и ребенок / Пер. с англ. М.; Пг., 1923. С. 7–8.

<sup>2</sup> Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. М., 2000. С. 146.

щего его становление как субъекта демократии. Такой обучающей и воспитывающей средой были, по его мнению, прежде всего школы. Обучение навыкам демократии прежде всего может осуществляться в классе, который должен превратиться в сообщество исследователей, активно действующих за пределами школы, участвующих в реальной жизни сообщества. Построенное по принципу равного вовлечения всех обучающихся в исследование истины школьное сообщество исследователей более всего соответствует принципу «участвующей демократии». В классе как сообществе исследователей обучение демократии осуществляется в единстве с развитием необходимых когнитивных, этических и социально-психологических навыков.

Сообщество исследователей – социальный срез демократической практики, микрокосм демократии. Оно не только самоуправляемая и саморазвивающаяся группа. Способы его саморегуляции и самокоррекции могут предлагаться более крупным сообществам. Это не может быть демократический ликбез в рамках традиционной педагогики, тот ликбез, к которому сегодня часто пытаются свести широко популяризируемое гражданское образование. Атрибутивные признаки сообщества исследователей – самостоятельное критическое мышление, разумность и свобода.

Педагогическая концепция Д. Дьюи, в которой он стремился обеспечить целостное развитие ребенка, единство процессов воспитания и обучения, выростала, во-первых, из понимания им разума как продукта социального опыта; во-вторых, из трактовки разума как инструмента, с помощью которого человек решает свои жизненные проблемы; в-третьих, из отождествления морали со способом поведения, зависящего от последствий действий человека в различных ситуациях реальной действительности. Д. Дьюи показал, как можно соединить естественное развитие ребенка с педагогическим руководством этим процессом; он разработал модель образования, в рамках которой индивидуальное развитие человека и становление как социального существа, как гражданина гармонизировались, органически дополняя друг друга.

Д. Дьюи выдвинул и последовательно отстаивал идеал «прогрессивистского образования», как образования, проявляющегося в прогрессе (непрерывной реконструкции) опыта человека. Этот прогресс представлялся ему непрерывным и составлял цель, сущность, результат, значение и смысл самого образования.

Д. Дьюи отстаивал идеал общественно-активной школы, являющейся формой социальной жизни, миниатюрным сообществом, ко-

торое: реализует в своем укладе образ желаемого общества; активно взаимодействует с другими субъектами совместного опыта вне школьных стен; стремится стать социальным центром; стремится оказывать преобразующее влияние на местное сообщество (и на общество в целом).

Образование у Д. Дьюи по сути своей является и личностно-ориентированным и общественно-ориентированным, то есть демократическим в главном смысле этого слова – в смысле гармонизации интересов и отношений человека и общества (других людей), обеспечения единства индивидуального развития и продуктивного взаимодействия как его условия. Рассматривая ребенка в качестве центра педагогической вселенной, образование у Д. Дьюи направлено на непрерывную, необходимую для его роста реорганизацию опыта, прежде всего передающегося посредством общения и являющегося частью общего опыта, который изменяет установки всех его участников и дает наглядный урок необходимости личного вклада в повышения качества общественного опыта.

Образование у Д. Дьюи, во-первых, связано с практиками, существующими в сфере повседневной (внешкольной) жизни; во-вторых, направлено на развитие способности ребенка эффективно участвовать в социальной жизни; в-третьих, осуществляется посредством возбуждения способности ребенка теми социальными условиями, в которых он находится, и которые побуждают действовать его в качестве члена социального целого.

Демократическое образование в единстве обучения, воспитания и повседневной жизни ребенка стремится к организации совместного сотрудничества детей по исследованию в ходе обучения деланием. При этом интерес к учению во всех связях и ситуациях жизни является подлинным нравственным интересом, а смысл формирующимся навыкам задает социальная среда. Образование в концепции демократической педагогики Д. Дьюи призвано обеспечить развитие у ребенка способности к ориентации в культуре, критического мышления, социальной эффективности, моральной ответственности, способности к самоконтролю и саморегуляции (дисциплине), способности к свободной творческой самореализации во взаимодействии и сотрудничестве с другими людьми. Главная цель педагогики Д. Дьюи, ее альфа и омега – образование субъекта демократии.

В необъятном наследии Д. Дьюи вопросам образования принадлежит особое место. Будучи автором около тысячи книг и статей, он более 180 работ посвятил педагогическим проблемам. Эти работы переведены на 35 языков и оказали огромное влияние на теорию

и практику образования во всем мире. Д. Дьюи разрабатывал проекты образования по просьбе правительств Мексики, Турции, Китая, Японии, Южной Африки<sup>1</sup>. Даже, кто был не согласен с его подходами, были вынуждены признать справедливость его критики традиционной школы и приступить к поиску путей решения поставленных Д. Дьюи педагогических проблем.

Еще до революции идеи Д. Дьюи вызвали огромный интерес в России<sup>2</sup>. В 20-е гг. прошлого столетия он был властителем дум советских педагогов, его идеи легли в основу реформ образования в первое десятилетие советской истории. В 1918–1929 гг. Д. Дьюи был официально признанным кумиром деятелей Наркомпроса и советских учителей. В знаменитых программах ГУСа были предприняты серьезные попытки реализовать многие его педагогические идеи. Советская школа пыталась работать «по Дьюи», особенно ярко это проявилось в практике знаменитых опытно-экспериментальных учреждениях Наркомпроса РСФСР. В 1921 г. в предисловии к сокращенному изданию книги Д. Дьюи «Демократия и образование» С.Т. Шацкий писал: «В книге сконцентрировано огромное богатство мысли – Дьюи нигде, ни в какой строчке не оторван от жизни; наоборот, его философия, как знамение нового века, полна жизни, полна ясного представления ее насущных потребностей»<sup>3</sup>.

Однако в 1930-е гг. педагогика Д. Дьюи пришлась не ко двору тоталитарному сталинскому режиму, ориентировавшегося на авторитарное традиционное образование. Началось взаимное отчуждение. Вплоть до середины 1980-х гг. имя Д. Дьюи в Советском Союзе если и не было под запретом, то, по крайней мере, могло упоминаться лишь в резко критическом, точнее, разоблачительном ключе.

Со второй половины 80-х г. в нашей стране наблюдается все возрастающий интерес к педагогике Д. Дьюи. Издаются его произведения, а также статьи и книги о нем. Это объясняется и стремлением найти реальную альтернативу традиционному образованию, и огромным гуманистическим и демократическим потенциалом наследия американского мыслителя, и тем влиянием, которое его идеи оказали и продолжают оказывать на теорию и практику образования во всем мире.

---

<sup>1</sup> См.: *Рогачева Е.Ю.* Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс-культурный анализ. Владимир, 2005.

<sup>2</sup> См.: *Малинин В.И.* Джон Дьюи в оценке прогрессивной русской педагогики // Советская педагогика. 1976 № 6.

<sup>3</sup> *Шацкий С.* Предисловие // *Дьюи Д.* Введение в философию воспитания / Пер. с англ. М., 1921. С. 5.

### Глава 3

## ДЕМОКРАТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА В РОССИИ XXI ВЕКА В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМ И ПРОТИВОРЕЧИЙ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С середины 1980-х годов в нашей стране не утихают острые споры вокруг того, каким должно быть образование. Начавшиеся еще в Советском Союзе в период перестройки, они вылились в целую серию реформ, которые были направлены на приведение школы в соответствии с требованиями современной экономики, а также новыми политическими, на создание системы вариативного образования, преодоление ограниченности традиционной школы, создание необходимых предпосылок для вхождения России в мировое образовательное пространство и т.д. Противоречия и трудности российского образования усугубляются недостаточным финансированием школы, сокращением количества квалифицированных кадров работающих в школе, непоборимым консерватизмом педагогического образования, отсутствием внятных образовательных стандартов, излишней перегрузкой школьников, чрезмерным административным контролем за деятельностью школ и многими другими обстоятельствами.

Следует иметь в виду, что России, по словам А.Г. Бермуса, уже в XVIII столетии «возникает сохранившееся до сих пор глубинное противоречие массового образования: с одной стороны, его идеологические основы принадлежат гуманистической традиции “высокого Просвещения”; с другой стороны, его повседневная практика продолжает государственно-полицейские функции надзора и идеологической индоктринации... Массовое образование в России, возникшее в контексте Петровских реформ, во все времена сохраняло некоторый привкус принудительности, государевой службы... Всеобщность и обязательность образования носила идеологический характер и не была обусловлена реальными потребностями производства. Иными словами, образование давалось впрок, “на будущее”, что также предопределяло его знаньевый характер и преобладающую ориентацию на развитие памяти»<sup>1</sup>.

Сегодня отечественная массовая школа в рамках политики модернизации образования находится на этапе поиска новых моделей организации учебно-воспитательного процесса, призванных обеспечить подготовку подрастающих поколений к жизни в условиях постиндустриальной цивилизации, гражданского общества, демократического государства, динамично развивающейся наукоемкой

---

<sup>1</sup> Бермус А.Г. Модернизация образования: философия, политика, культура. М., 2008. С. 231, 232. 233.

экономики, информационных технологий.

В нашей стране образование осмысливается в различных контекстах: модернизации экономики, поддержки становления гражданского общества и политической демократии, духовного возрождения и социальной консолидации общества, формирования культурной идентичности граждан Российской Федерации, обеспечения социального равенства для людей с различными стартовыми возможностями и т.д. В начале XXI столетия в российском обществе сформировалось убеждение, что образование должно:

- пробуждать потенциал каждого ребенка, поддерживать и развивать его индивидуальность, создавать оптимальные условия для накопления личного опыта, способствовать самореализации обучающихся, готовить их к достижению жизненных успехов, приучать к самоконтролю и саморегуляции;

- транслировать культуру, передавать детям опыт предшествующих поколений, вооружать новые поколения «инструментами», позволяющими ориентироваться и самоопределяться в культуре, пользоваться ею, воспроизводить и преобразовывать ее;

- учить детей и подростков эффективному взаимодействию и сотрудничеству с другими людьми, готовить их к успешному осуществлению функций, соответствующих тем ролям, которые человек вольно или невольно играет в обществе как гражданин государства, член семьи, местного сообщества, профессиональной группы и т.п.

И все это в условиях лавинообразного нарастания информационных потоков, быстрого устаревания знания, стремительной динамики нестабильной общественной жизни, калейдоскопической смены социальных ситуаций, высокой конфликтности общения.

Наметившаяся в России с конца 1980-х гг. тенденция к демократизации жизни, становлению гражданского общества, определяющая необходимость повышения уровня готовности граждан к ответственному и осознанному выбору, предъявляет также соответствующие требования и к образованию.

В нашей стране все более популярным становится идеал демократического образования. По мнению И.Д. Фрумина, «суть демократического идеала образования можно сформулировать достаточно просто. Она состоит в том, что демократическая школа способна и должна подготовить школьников к жизни в демократическом обществе»<sup>1</sup>. Он выделяет несколько областей, которые со-

---

<sup>1</sup> Фрумин И. Демократизация школы как основное направление ее обновления // Инновационное движение в российском школьном образовании. М., 1997. С. 97.

ставляют всю проблематику демократического образования: подготовка детей к выполнению функций граждан демократического государства; подготовка детей к участию в демократически организованной общественной жизни; обеспечение равных возможностей для получения образования всеми детьми; подготовка детей к жизни в многонациональном и поликультурном обществе; подготовка детей к демократически организованной трудовой сфере; обеспечение активной роли школы в демократическом образовании общества; обеспечение демократического управления системой образования в целом и отдельными ее институтами. Очевидно, что все это многообразие трактовок демократического образования, подчеркивает И.Д. Фрумин, фактически можно свести к двум основным позициям: во-первых, подготовка школьников к жизни в демократических условиях – обучение демократии, во-вторых, функционирование и развитие системы образования и всех ее институтов как демократически организованной сферы.

Демократизация образования была заявлена в качестве системообразующего принципа школьных реформ, которые начались еще в период перестройки в конце 1980-х гг. и были продолжены в последующие два десятилетия. Последний министр образования РСФСР и первый министр образования Российской Федерации Э.Д. Днепров подчеркивает, что ключевой идеей современной реформы образования в России является идея развития. По его словам, «в этой идее заключается и триада конечных целей реформы: создание условий для развития личности; запуск механизмов развития и саморазвития самой системы образования; превращение образования в действенный фактор развития общества». Именно в этом контексте он раскрывает смысл демократизации образования: «Демократизация образования – цель, средство и гарантия необратимости реформы школы. Она не сводится только к изменению системы управления образованием, школой. Но пронизывает все стороны школьной жизни, ее дух, ее внутренней строй. Демократизация – это отказ от концепции “винтика” ради концепции Человека как высшей ценности общества. Это поворот школы от обслуживания только государственных, ведомственных и местных нужд к интересам и потребностям личности и общества. Это – укрепление педагогических отношений, изменение самой их сути, выход из системы подчинения или противостояния в систему сотрудничества – взрослого и ребенка, педагога и управленца, школы, общества и государства... Демократизация – мерило педагогичности самой школы. Ибо педагогически целесообразная школа

не может не быть демократической... Демократическое общество начинается с демократической школы. И поэтому общество, которое хочет себя раскрепостить, прежде всего раскрепощает школу»<sup>1</sup>.

На рубеже 1980–90-х гг. сущность, пути и способы реальной демократизации образования стали предметом напряженного обсуждения среди самой широкой педагогической общественности. Н.С. Дежникова, подводя итог многочисленным дискуссиям, наметила в 1991 г. следующие выделенные три основные направления демократизации школы. Во-первых, переосмысление целей образования с позиций более оптимального соотношения индивидуального и социального компонентов, что должно обеспечить связь обучения и воспитания с жизнью, формирование дееспособной личности, признание самооценности каждого ребенка, опережающую функцию образования в общественном развитии, Во-вторых, пересмотр содержания образования с учетом происходящих в мире глобальных процессов, усиления воспитания в духе мира, взаимопонимания, общечеловеческих ценностей. В-третьих, замена системы бюрократического управления школой самоуправляющимися структурами<sup>2</sup>.

10 июня 1992 г. был принят Закон Российской Федерации «Об образовании». Провозглашая «область образования приоритетной», Закон подтверждал, что «право на образование является одним из основных и неотъемлемых конституционных прав граждан». В числе принципов государственной политики в области образования Закон называл следующие: «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»; «общедоступность образования»; «свобода и плюрализм в образовании»; «демократический, государственно-общественный характер управления образованием»; «автономность образовательных учреждений».

В начале XXI столетия Российская Федерация перешла к модернизации отечественного образования. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. № 1756-р, определила, что «роль образования на современном этапе развития России определяется», в частности, «зада-

---

<sup>1</sup> Днепров Э.Д. Современная школьная реформа в России. М., 1998. С. 45, 46, 47.

<sup>2</sup> См.: Дежникова Н.С. Пути демократизации школы // Педагогика. 1991. № 12.

чами ее перехода к демократическому и правовому государству». Образовательная политика России учитывает такие тенденции мирового развития, как «ускорение темпов развития общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что повышает готовность граждан к такому выбору»; «переход к постиндустриальному, постинформационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности».

Концепция формулирует демократический идеал школы: «Школа в широком смысле этого слова – должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны». В Концепции подчеркивается, что «потенциал образования должен быть в полной мере использован для консолидации общества... Обновленное образование должно сыграть ключевую роль в сохранении нации, ее генофонда, обеспечения устойчивого, динамичного развития российского общества – общества с высоким уровнем жизни, гражданско-правовой, профессиональной и бытовой культурой». Концепция обращает внимание на то, что «активными субъектами образовательной политики должны стать все граждане России, семья и родительская общественность, федеральные и региональные институты государственной власти, органы местного самоуправления, профессионально-педагогическое сообщество, научные, культурные, коммерческие и общественные институты».

В Докладе Государственного Совета РФ «О развитии образования в Российской Федерации» (24 марта 2006 г.) в качестве важнейшей фундаментальной задачи образования названо «формирование гражданских ценностей и убеждений, обеспечение роста самосознания и гражданского взросления общества». В Докладе подчеркивается, что «для решения этой задачи образование всем своим устройством и содержанием должно... выстраивать уклад жизни каждого образовательного учреждения на принципах антиавторитарной педагогики, педагогики сотрудничества и сотворчества детей и взрослых – как модель гражданского общества... В настоящее

время стало ясно, что закрытая от общества школа, как и закрытое общество, не способны к развитию». К числу мер, призванных обеспечить совершенствование качества и эффективности общего среднего образования Доклад относит «формирование у учащихся способности использовать приобретенные знания и умения в повседневной жизни для решения практических задач» и «расширение проектных, индивидуальных и групповых видов творческой деятельности; увеличение самостоятельной работы с различными материалами, источниками, базами данных; введение социальной и трудовой практик, создание разнообразной учебной среды и т.д.».

Концепция долгосрочного социально-экономического развития России до 2020 года, вынесенная на обсуждение в марте 2008 г., рассматривает возрастание человеческого капитала как основной фактор экономического развития. Это определяет необходимость опережающего роста образования как отрасли, обеспечивающей (наряду со здравоохранением) развитие человеческого потенциала. Концепция определяет особенность нынешнего исторического момента в России, как становление работоспособной компетентной демократии, которая обеспечивает не только свободу частных интересов и договорных отношений, но создает предпосылки для массового, а не избирательного инновационного процесса, ориентированного на глобальную конкуренцию. В концепции утверждается, что только реализовав формулу развития «демократия – человек – технология» и воплотив ее в повседневную практику жизни общества, Россия сможет реализовать свои потенциальные возможности и занять достойное место среди ведущих мировых держав.

Д.А. Медведев в Послании Федеральному Собранию Президента Российской Федерации 5 ноября 2008 г. в числе важнейших ценностей, на которые ориентируется наше государство, назвал личную, индивидуальную свободу. Говоря о том, что «наши ценности формируют и наше представление о будущем», он что «мы стремимся к справедливому обществу свободных людей. Мы знаем - Россия будет процветающей, демократической страной. Сильной и в то же время комфортной для жизни. Лучшей в мире для самых талантливых, требовательных, самостоятельных и критически настроенных граждан». Д.А. Медведев подчеркнул, что «основу нашей политики должна составить идеология, в центре которой - человек. Как личность и как гражданин, которому от рождения гарантированы равные возможности. А жизненный успех, которого зависит от его личной инициативы и самостоятельности. От его способности к новаторству и творческому труду. И сейчас это для нас важнее, чем

когда бы то ни было». По мнению Президента, гарантируемый Российской Конституцией «уровень свободы личности, зрелость демократических институтов и процедур - это источник нашего дальнейшего подъёма. И ставя задачи нового этапа развития - мы должны обеспечить широкое участие граждан, политических партий и других общественных институтов в их решении».

В своем Послании Федеральному Собранию Д.А. Медведев обратил внимание на то, что в России на протяжении веков «отдельный человек с его правами и свободами, личными интересами и проблемами воспринимался в лучшем случае как средство, а в худшем - как помеха для укрепления государственного могущества». Комментируя этот тезис, он привел слова П.А. Столыпина: «Прежде всего, надлежит создать гражданина и когда задача эта будет осуществлена - гражданственность сама воцарится на Руси. Сперва гражданин, а потом гражданственность. А у нас обыкновенно проповедают наоборот». Президент подчеркнул, что «на новом этапе развития - российское общество подтверждает приверженность демократическим ценностям Конституции. Оно, в основном, освоило навыки, практики и процедуры демократии. И в отличие от недавнего прошлого - демократическое устройство уже не ассоциируется у наших граждан с хаосом, с бессилием, с деградацией».

Президент отметил, что «теперь вопрос не в том, быть или не быть демократии в России, как это было еще совсем недавно, 15 лет назад. Понятно, что быть. Очевидно. С этим никто не спорит. Теперь вопрос: как должна развиваться дальше российская демократия?». Отвечая на поставленный вопрос, Д.А. Медведев сказал: «Считаю, что граждане России сейчас в гораздо большей степени, чем в начале реформ готовы к свободной деятельности (и профессиональной, и общественно-политической). Деятельности - без государственной опеки. Всё большее число людей рассчитывают, прежде всего, на себя. Полагают, что только от них зависит и их личный успех, а, следовательно, и успех всей страны. Поэтому возможно и просто необходимо повышать уровень доверия в обществе». По его мнению, «созданные за эти годы (прямо скажем, по указанию "сверху") демократические учреждения должны укорениться во всех социальных слоях. Для этого, во-первых, нужно постоянно доказывать дееспособность демократического устройства. И, во-вторых - доверять все большее число социальных и политических функций непосредственно гражданам, их организациям и самоуправлению».

В развитии российской демократии значительную роль играет школа. Президент подчеркнул, что «система образования в прямом

смысле слова образует личность, формирует сам образ жизни народа. Передает новым поколениям ценности нации». По его мнению, главным результатом модернизации школы «должно стать соответствие школьного образования целям опережающего развития». Д.А. Медведев отметил, что «уже в школе дети должны получить возможность раскрыть свои способности, подготовиться к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире».

В своем Послании Федеральному Собранию Президент подчеркнул: «Главное - сделать все необходимое, чтобы помочь людям проявить себя. И особенно - открыть дорогу способным и деятельным молодым людям. Они - ровесники новой, демократической России. В них - ее открытость, ее свободный дух, стремление ко всему передовому. И им предстоит нести ответственность за сохранение наших фундаментальных ценностей. Свободное развитие людей и социальная защита - всегда будут приоритетом государственной политики. Будут нашей главной заботой. Будут - целью развития нашего общества».

Таким образом, превращение школ в общественные институты, обеспечивающие становление подрастающих граждан как субъектов демократии становится важнейшим направлением государственной политики в области образования.

Российскому обществу сегодня требуется школа, которая:

- становится прообразом свободного демократического общества, воплощает в себе его основные черты и обеспечивает выработку у учащихся системы ценностей гражданского общества, привычки и навыки жить в условиях свободной самоуправляющейся общины, что в своей совокупности влияет на поведение учащихся за пределами школы и способствует укоренению демократического уклада в жизни сообщества;

- обеспечивает единство образования и жизни учащихся, включение их в социальные практики, общественно-полезную деятельность, использование ресурсов сообщества для повышения эффективности работы школы, а ресурсов школы для развития и консолидации сообщества;

- превращает социальную направленность образования в активную силу демократических реформ, а взаимодействие органов власти, бизнеса, сообщества и т.п. в движущую силу развития школы как социально-образовательного института открытого типа.

В октябре 2008 г. в «Учительской газете» были опубликованы основные положения проекта нового Федерального государственного образовательного стандарта, который имеют выраженную де-

мократическая направленность<sup>1</sup>. Рассматривая стандарт как общественный договор, авторы проекта отмечают, что он является важнейшим механизмом реализации основной миссии образования - формирования российской идентичности как важнейшего условия развития гражданского общества, укрепления российской государственности, социокультурной модернизации страны. В публикации подчеркивается, что «смыслом данного договора, обеспеченного необходимыми юридическими, социальными, финансовыми и материально-техническими условиями, является согласованный общественный заказ на подготовку новых поколений граждан страны, отвечающих по своим духовно-нравственным установкам, знаниям, навыкам и компетенциям потребностям инновационной экономики, идеалам демократии, правового государства, общечеловеческим и традиционным ценностным установкам».

Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования строится на основе системно-деятельностного подхода, который, по мнению разработчиков стандарта, предполагает:

- формирование и развитие в ходе образовательного процесса качеств личности, отвечающих потребностям инновационной экономики, демократического строя и многонационального, поликультурного и поликонфессионального российского общества;

- постоянную внутреннюю мотивацию к учению, умение общаться, социальную мобильность, чувство ответственности и личностной перспективы, эмоциональную развитость, стремление к познанию, креативность, диалогичность с другими культурами, умение решать конфликты мирным путем, лояльность государству, рефлексивность, критическое мышление, социальный оптимизм;

- обучение учащихся самостоятельному конструированию своего знания, необходимого для решения возникающих перед ними задач, способности объединять различные элементы знаний в нужные знаниевые комбинации, а затем и новое знание;

- общекультурное и личностное развитие учащихся, в том числе за счет реализации программы формирования универсальных учебных действий, обеспечивающих не только успешное усвоение содержания общего образования, но и создающих функциональный базис для дальнейшего образования и профессиональной деятельности;

- понимание актуальности для современного российского общества ценностно-нравственного значения образования.

---

<sup>1</sup> См.: Стандарт – это общественный договор // Учительская газета № 44 от 28 октября 2008 г.

К числу основных функций стандарта отнесено «обеспечение гуманизации образования и всей школьной деятельности, в том числе через развитие культуры образовательной среды школы, широкую академическую автономию учителей и школ, имеющих право на формирование своего, дополнительного предложения объема и качества образовательных услуг, опирающихся на их творческий потенциал, потребности и ожидания субъектов образовательной деятельности».

В стандарте определены требования к результатам освоения основных общеобразовательных программ, которые значимы для субъекта демократии. К числу этих требования, в частности, отнесены:

- умения организовывать свою деятельность, определять ее цели и задачи, выбирать средства реализации цели и применять их на практике, сотрудничать и взаимодействовать в группе в достижении общих целей, оценивать достигнутые результаты;

- ключевые компетентности, имеющие универсальное значение для различных видов деятельности (обобщенные способы решения учебных задач, а также исследовательские, коммуникативные и информационные умения);

- гуманистические и демократические ценностные ориентации, готовность следовать этическим нормам поведения в жизни и в деятельности, умение оценивать поступки (собственные и других людей) с позиций социальных и моральных норм;

- способность и умение на основе получения навыков и знаний ориентироваться в мире социальных, интеллектуальных, нравственных, эстетических ценностей;

- умение применять приобретенные умения, навыки и знания для решения различных типичных жизненных ситуаций, а также проблем, связанных с выполнением человеком типичных социальных ролей (член семьи, работник, собственник, потребитель, избиратель).

При этом подчеркивается, что требования к результатам образования, характеризующие ценностно-этическую сферу человека, должны, в частности, отражать ценностные идеалы гражданского общества.

Конечный результат деятельности российской школы стандарт фиксирует в «портрете будущего выпускника – гражданина России», который, наряду с другими качествами, должен быть носителем ценностей гражданского общества, уважать других людей, быть готовым сотрудничать с ними для достижения совместных результатов, осознавать себя личностью, способной принимать самостоятельные решения и нести за них ответственность перед самим собой и другими людьми.

Стандартом предусматривается, что основная образовательная

программа на каждой ступени общего образования (начальной, основной, старшей) должна в качестве обязательной части включать в себя программу воспитания и социализации учащихся, включающую программу внеучебной деятельности, программу по работе с семьей и общественностью. Программа воспитания и социализации учащихся должна, в частности, обеспечивать ориентацию целей и особенностей воспитательной работы на учет специфики контингента и особенностей микросоциума, а также интеграцию знаний и опыта ценностей и смыслов, индивидуальной культуры и культурной нормы.

Демократическая риторика, которой сегодня в России пронизана образовательная политика, за редким исключением остается риторикой, иногда прекраснодушной, чаще откровенно лицемерной. Между тем опыт двух десятилетий попыток демократических реформ в нашей стране показывает, насколько школа (впрочем, как и общество в целом) не поддается демократизации «сверху».

Демократизация российской школы имеет несколько аспектов:

1 Демократизация системы административного управления школой, что, с одной стороны, соответствует Закону «Об образовании», а с другой – сдерживается реальной управленческой ситуацией. Директор несет персональную ответственность за все, что происходит в школе, является единоличным распорядителем кредитов и находится под жесточайшим прессингом органов управления образования, которые не только назначают его на должность, регламентируют и контролируют каждый его шаг, но и имеют право уволить его без всякого объяснения в любой момент.

2. Демократизация системы ученического самоуправления школой, что, с одной стороны, всячески поощряется и используется для решения проблем воспитания обучающихся, а с другой – сдерживается отсутствием у них прав реально влиять на сколько-нибудь важные вопросы школьной жизни и, прежде всего, организации и содержания учебного процесса.

3. Демократизация образовательного процесса, что, с одной стороны, широко декларируется в контексте идей гуманизации образования, личностно-ориентированного подхода, педагогики сотрудничества и т.п., а с другой – сдерживается жесткой регламентацией образования, господством зуновской педагогики и классно-урочно-предметной организацией обучения, глубоко укоренившимися традициями авторитарной педагогики.

4. Демократизация местного сообщества, с которым должна активно взаимодействовать и сотрудничать школа, стремящаяся к

демократии. Это, с одной стороны, помогает решать различные проблемы сообщества, обеспечивает привлечение дополнительных ресурсов в школу и расширяет пространство развития обучающихся за счет включения их в различные социальные практики, а с другой – сдерживается отсутствием законодательного подкрепления работы школы с социумом, а также отсутствием демократических традиций местного самоуправления и коммунальной жизни.

Демократия должна стать не только принципом организации школьного управления, но и принципом организации образования, ориентирующим его на создание максимальных возможностей для самоосуществления обучающихся, свободно, ответственно и продуктивно взаимодействующих с другими людьми при решении индивидуальных и социальных проблем. В документах Министерства образования и науки РФ говорится о необходимости перестройки «всей системы школьного образования на демократической основе, внесение демократических отношений в саму ткань школьной жизни»<sup>1</sup>.

Современные авторы выделяют следующие показатели демократического климата школы для учеников: к слабоуспевающим ученикам относятся с уважением; учителя считают учеников личностями; ученики доверяют учителям свои секреты; ученики могут предложить учителю выслушать их внимательней и быть непредвзятыми; учителя верят свидетельствам учеников; важнейшие решения принимаются с участием учеников в обсуждении; при возможности выбора ученики выберут эту школу; в школе есть дух коллективизма; новые ученики принимаются доброжелательно; школа более поощряет независимое и творческое поведение, чем конформистское; ученики и учителя знают о правах детей; ученики не боятся заходить в кабинет к директору; учителя демонстрируют то поведение, которое они ожидают от учеников; группы учеников имеют возможность разрабатывать новые школьные правила; учителя советуются с учениками по поводу изменений в обучении<sup>2</sup>.

Демократизация жизни школы и проращивание ростков гражданского демократического общества в окружающем социуме является особо сложными проблемами для России. Это определяется следующими обстоятельствами:

---

<sup>1</sup> О гражданском образовании учащихся в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации. Письмо Министерства образования РФ 15.01.2003 № 13-51-08/13 // *Общественно-активные школы: образование ребенка как субъекта демократии: Хрестоматия*. М.; Владимир, 2007. С. 156.

<sup>2</sup> См.: *Тюляева Т.И.* Демократическая школа: демократическое управление. М., 2006. С. 9.

а) отсутствием сколько-нибудь устойчивых демократических традиций в Российском обществе;

б) современной социально-политической ситуацией, характеризующейся стремлением государства контролировать жизнь общества;

в) неразвитостью системы внутришкольного самоуправления, которое жестко ограничивается единоначалием директора школы, несущего персональную ответственность за все, что в ней происходит и являющимся распорядителем кредитов;

г) отсутствием реальной свободы педагогического творчества, жестким прессингом со стороны органов народного образования, чрезмерной регламентацией учебно-воспитательного процесса, центральной фигурой которого является учитель;

д) консерватизмом системы педагогического образования, продолжающего готовить традиционного учителя для вчерашней школы.

Проблема демократизации требует решения на различных уровнях и в различных плоскостях. В частности, ее успешное решение невозможно:

без выращивания демократических традиций внутри школ, а также в сообществах, с которыми школы непосредственно связаны;

без создания государственно-общественных механизмов управления образованием;

без создания вариативных систем внутришкольного управления (и самоуправления), легитимность и полномочия которых не будут зависеть только и исключительно от доброй воли директоров школ;

без системной переориентации образования на человека, на создание условий для его самореализации и саморазвития, приучающих учащихся жить в условиях свободы и обеспечивающих накопление ими жизненного опыта, который способствовал бы усвоению ими ценностей гражданского общества и формированию у них навыков поведения в условиях самостоятельного ответственного выбора;

без превращения школы в открытую систему, во-первых, сопрягающую образование с разнообразными потоками социализации и внешкольными социальными практиками, и, во-вторых, взаимодействующую с окружающим социумом по всем направлениям, участвующим в его жизни, привлекающую его к решению собственных проблем;

без создания системы подготовки демократического учителя.

Все это стимулирует разработку демократической педагогики как особой философии демократического образования. Демократическая педагогика способствует пониманию того обстоятельства, что главная задача современного образования, говоря словами А.Г.

Асмолова и М.В. Левита, «состоит в том, чтобы выступить активным устроителем и личности, и общества, и государства, причем в отличие от предыдущих эпох, не усиливая что-либо одно за счет принижения других, а гармонизируя каждую из этих сфер их взаимной поддержкой»<sup>1</sup>.

Особенность демократической педагогики заключается в том, что она, стремясь создать максимально благоприятные условия для развития и реализации (самореализации) каждого человека, уча его учиться, действовать и общаться, уделяет особое внимание проблеме гармонизации интересов отдельного человека и группы (общества, сообщества). При этом демократическая педагогика исходит из признания в качестве аксиомы того факта, что человек становится человеком, только взаимодействуя, общаясь с другими людьми; успешность человека напрямую связана с его способностью к сотрудничеству, конструктивному межличностному взаимодействию; свободное и продуктивное развитие каждого человека есть условие и результат свободного и продуктивного развития всех; наиболее эффективными механизмами, позволяющие гармонизировать интересы человека, с интересами окружающих его людей, общества в целом являются механизмы демократии, которые педагогически переосмысливаются и эффективно используются в теории и практике образования.

Попытаемся наметить смысловой контур современной демократической педагогики, опирающейся на многовековую традицию развития теории и практики демократического образования:

*Во-первых*, в рамках демократической педагогики демократические ценности, идеалы, цели, способы, средства лежат в основе: целей, содержания, методов, форм и средств образовательного процесса; уклада, духа школьной жизни; управления и самоуправления в школе; взаимоотношений всех субъектов школьной жизни во всех ее сферах и проявлениях; взаимоотношения школы и субъектов, ее представляющих, с окружающим социумом и его представителями.

*Во-вторых*, демократическая педагогика концептуализируется на основе принципа свободы. В демократической педагогике свобода предстает:

как ценность образования, как то, что раскрывает его сущность и свидетельствует о его полноценности;

---

<sup>1</sup> Асмолов А.Г., Левит М.В. Культурная антропология вариативного образования // Наука и практика воспитания и дополнительного образования. 2007. № 2. С. 13.

как цель образования, как то, к чему надо готовить и вести ребенка;

как средство образования, как то с помощью чего надо развивать ребенка, способствовать обретению им определенных качеств и свойств;

как условие образование, как те обстоятельства жизни ребенка, которые позволяют создать условия для его полноценного образования, обеспечивающего его максимальную самореализацию.

Демократическая педагогика, решающая задачи организации образования субъекта демократии, не может не принимать во внимание то обстоятельство, что таким субъектом в подлинном смысле этого слова может быть только человек, который, во-первых, внутренне свободен; во-вторых, способен на осознанный самостоятельный ответственный выбор; в-третьих, может и желает жить в условиях свободы. Свобода понимается многогранно: и как способность управлять собой, и как полноценное и всеобщее участие в общественных и государственных делах, и как право человека стремиться к собственному приватному счастью, и как возможность и способность к самореализации.

*В-третьих*, демократическая педагогика провозглашает и стремится обеспечить необходимость: доступности качественного образования для всех и каждого; равенства прав получения образования; общественной и государственной поддержки создания особых условий для получения образования лицами, имеющими как физические и психические проблемы, так и экономические, социальные и культурные проблемы.

*В-четвертых*, центральная проблема демократической педагогики – поиск путей, способов и средств образования субъекта демократии: человека критически мыслящего и имеющего твердые нравственные принципы, свободного и ответственного, творческого и исполнительного; человека культурного и общественно-активного, самостоятельного и открытого к сотрудничеству; человека, который, активно действует и успешно самореализуется, конструктивно взаимодействуя с другими людьми, преследуя свои собственные цели и активно участвуя в достижении общих целей, при этом умело сочетает собственные интересы с интересами других людей, общества и государства.

Решая указанную проблему, демократическая педагогика стремится создать социально-педагогические условия для образования субъекта демократии, осуществить демократизацию пространства жизни ребенка, прежде всего в рамках школы, демократизировать

педагогическое взаимодействие между педагогом и ребенком, придать демократический характер всему комплексу их взаимоотношений, не только защитить ребенка от произвола взрослого, но и обеспечить формирование субъектной позиции каждого из них, способствующей взаимной самореализации.

*В-пятых*, для демократической педагогики характерна ориентация ценностей, целей, содержания, организации форм, методов, средств, условий, результатов на формирование субъекта демократии, как физически и психически здоровой, обученной, воспитанной, социализированной, культурной, нравственной, свободной, ответственной, творческой, активной личности, способной к осуществлению, самореализации и саморазвитию в условиях эффективного и продуктивного взаимодействия и сотрудничества с другими людьми.

*В-шестых*, демократическая педагогика провозглашает:

открытость образования окружающей социальной жизни;

максимально возможное использование потенциала широкой социокультурной среды при организации собственно образовательной (педагогизированной, воспитывающей и обучающей) среды, в частности, среды школы;

постоянный учет имеющегося и постоянно развивающегося (обогащающегося, реконструирующегося) опыта ребенка, приобретаемого им не только (а часто, и не столько) в учреждении образования (школе);

организацию образовательного (учебно-воспитательного, педагогического) процесса с учетом и с максимально возможным использованием многообразных социальных практик, субъектом которых является ребенок, обеспечивая органичное единство социализации и образования, воспитания и обучения;

развитие детей преимущественно через создание условий, организующих и направляющих их жизнедеятельность, лишь в случае необходимости прибегая к прямому педагогическому воздействию на них;

деятельностный характер образования посредством организации самостоятельной индивидуальной и, особенно, групповой (коллективной, совместной) деятельности детей, образовательный (обучающий, воспитывающий) характер которой по возможности подкрепляется ориентацией на получение значимого социального результата;

стремление перейти от передачи готовых знаний к созданию условий для самостоятельного приобретения знаний и освоения способов (индивидуальных и, особенно, групповых, совместных) их добывания и использования;

стремление наполнить каждый «педагогический акт», весь про-

цесс образования личностными смыслами для каждого его участника (особенного ребенка).

*В-седьмых*, демократическая педагогика последовательно реализует принцип сотрудничества в общем укладе организации школьной жизни, во взаимоотношениях школы с сообществом, в системе управления школой, в собственно образовательном процессе, а также транслирует этот принцип, как норму жизни, в семью и сообщество.

*В-восьмых*, демократическая педагогика предусматривает участие педагогов, администрации, родителей, представителей сообщества (общества) и, особенно, детей в формировании уклада жизни школы, распорядка и режима, норм и правил поведения и взаимоотношений, в организации функционирования и развития школы, в управлении школой, во внедрении механизмов реальной демократии участия, имеющих также и педагогический (образовательный), социализирующий потенциал.

*В-девятых*, демократическая педагогика требует обеспечить формирование правового пространства жизни школы, в котором осуществляется верховенство принятых норм и равенство всех перед ними.

*В-десятых*, демократическая педагогика провозглашает необходимость использования всех доступных ресурсов сообщества для функционирования и развития школы, а также использования сообществом школы как ресурса собственного функционирования и развития, целенаправленно стремясь демократизировать сообщество, привнести в него тот демократический дух, который формируется в школе.

*В-одиннадцатых*, демократическая педагогика стремится гармонизировать индивидуально-личностную и общественную направленность образования, исходя из того, что развитие каждого отдельного человека во всей его индивидуальной уникальности и неповторимости возможна лишь в пространстве, созданном предшествующими поколениями, динамично меняющейся культурой, общественными связями и социальным взаимодействием людей. Социальное взаимодействие создает особое общественное пространство, которое является необходимым условием очеловечивания и осуществления человека и придает дополнительные возможности этому осуществлению, которое оказывается тем полнее, чем эффективнее он взаимодействует с другими людьми. Развитие каждого является основой развития всех, а развитие всех – основой развития каждого.

Демократическая педагогика не рассматривает ребенка как инструмент построения демократии, так как это противоречит основопо-

лагающему принципу гуманизма, согласно которому человек никогда, ни при каких обстоятельствах не может быть средством достижения каких-либо целей, а всегда сам является целью. Для демократической педагогики ребенок – активный субъект, который, учась учиться, действовать, общаться, становится свободным, ответственным, творческим человеком, ориентирующимся в пространстве культуры и способным к самореализации в сотрудничестве с другими людьми. Для демократической педагогики демократически организованное пространство (пространство демократии) есть наиболее благоприятная среда для развития каждого отдельного человека.

Демократическая педагогика исходит из того, что демократически организованная среда развития ребенка в наибольшей степени создает условия для его самоопределения в пространстве культуры и социальных отношений. Она позволяет, с одной стороны, опираться на его естественную активность, не мешает проявлять самостоятельность, предоставляет высокую степень свободы, позволяет стать субъектом собственного развития, критически относиться к явлениям окружающего мира, участвовать в выработке своего мировоззрения, системы ценностей. С другой стороны, демократическая образовательная среда предполагает выработку у ребенка ответственного отношения к своим решениям и поступкам, учит согласовывать свои действия и поведение с действиями и поведением других людей, приучает к совместной деятельности, логика которой обладает естественной целесообразностью и развивает способность к саморегуляции как основе сознательной дисциплины.

Демократическая педагогика снимает сформулированное Ж.-Ж. Руссо противоречие между развитием человека и формированием гражданина, ибо направлена на образование субъекта совместной социальной жизни, уникальные индивидуальные качества которого во всей полноте своего проявления создают дополнительный ресурс для культурной и социальной динамики. Концепция демократической педагогики рассматривает школу не только в контексте осуществления ей своей главной образовательной функции, которая должна обеспечить осуществление человека, максимально гуманизировать, то есть очеловечить его. Она также вводит школу в социальный контекст, решает задачу образования человека, как части социального целого. В этом контексте школа понимается как институт, стремящийся в рамках своих функций и возможностей решать проблему влияния на характер и особенности окружающего его общества. Речь идет о воспроизводстве демократического социального, политического, духовного пространства, прежде все-

го через воспроизводство субъектов, в нем живущих и действующих, пространства, которое создает оптимальные условия для жизни и развития, как для каждого отдельного человека, так и для развития их совместного бытия, то есть общества.

Демократическая педагогика пытается уменьшить до возможного минимума то сопротивление, которое оказывают ученики педагогическим усилиям учителям, что позволяет последним тратить свои силы не столько на то, чтобы принуждать школьников учиться, сколько на то, чтобы делать образовательный процесс более насыщенным, творческим, эффективным. Речь идет не только о стремлении приблизить обучение и воспитание детей к их жизни, к актуальным для них потребностям, устремлениям и интересам. Речь также идет о том, что демократическая педагогика ориентирует администраторов, учителей, воспитателей на создание в школе правового по своей сути пространства партнерских взаимоотношений, участники которых, оказываясь в различных обучающих и воспитывающих ситуациях, ограничены в своем произволе определенными зафиксированными нормами, договоренностями и взаимными обязательствами.

Демократическая педагогика ориентирует на создание такой системы управления школой, которая позволяет высвободить и направить в созидательное творческое русло энергию всех субъектов школьной жизни, минимизирует прямые административные усилия, уходя от необходимости постоянного принуждения, больших и малых подкупов, которые развращают души и менеджеров образования, и учителей, и учеников, препятствуя нравственному развитию последних.

В перспективе XXI века становится очевидным, что демократическая педагогика, взятая в своем предельно целостном выражении, обеспечивает бытие образования как источника становления и развития (стратегического ресурса) человеческого мира в целом, то есть многомерной системы взаимопорождений, взаимодействий и взаимовлияний личности, общества, государства и культуры. Конкретизируя такое понимание образования, А.Г. Асмолов и М.В. Левит обращают внимание на то, что оно являет собой способ становления 1) *культуры*, понимаемой как специфически человеческая реальность мира; 2) *личности*, понимаемой как специфически человеческая реальность человеческого существования; 3) *общины* (социума) любого формата, понимаемого как специфически человеческая реальность совместного (взаимосообразного) сосуществования личностей; 4) *государства*, понимаемого как специфически человеческая реальность

совместного (взаимосообразного) сосуществования общин<sup>1</sup>.

Демократическая педагогика направлена на то, чтобы обеспечить осуществление ряда личностных, социальных и политических эффектов образования, без которых, по мнению А.Г. Асмолова и М.В. Левита, невозможно представить себе положительный сценарий развития России в текущем столетии<sup>2</sup>. Они выделяют следующие системообразующие эффекты:

*1. Личностные эффекты образования:*

«эффект самостояния» - совесть, рациональность, рефлексия, свобода, ответственность, достоинство;

«эффект самостроения» - самопроектирование, самоделание, самоконтроль, самовоспитание;

«эффект самосовершенствования» - вера, активное стремление к добру, деятельное преодоление внутреннего зла;

«эффект любви» - сочувствие, эмпатия, помощь, милосердие.

*2. Социальные эффекты образования:*

«эффект солидарности» - преодоление эгоизма, достижение доверия, взаимопомощи, толерантности, структурирование общества на основе солидарного объединения личностей, при сохранении их автономии, коммуникативная открытость, выстраивание «сети открытых общностей» – от соседской – до национально-государственной;

«эффект социального оптимизма» - преобразование ментальности – от жизненной стратегии избегания неудачи к жизненной стратегии достижения успеха;

«эффект профессионализма» - формирование профессиональных компетентностей на основе «социальных добродетелей»: аккуратности, добросовестности, исполнительности, инициативности, трудолюбия, авторской ответственности;

«эффект патриотизма» - формирование морального поведения, семейных ценностей и этики долга.

*3. Политические эффекты образования:*

«эффект законопослушания» - знание и исполнение законов, понимание правовой сути государства, наличие тех или иных убеждений по поводу идеального государственного устройства;

---

<sup>1</sup> См.: Асмолов А.Г., Левит М.В. Культурная антропология вариативного образования // Наука и практика воспитания и дополнительного образования. 2007. № 2. С. 6.

<sup>2</sup> См.: Асмолов А.Г., Левит М.В. Культурная антропология вариативного образования // Наука и практика воспитания и дополнительного образования. 2007. № 2. С. 8–9.

«эффект политической активности» - осознание и формулирование своих политических интересов, соотнесение их с моралью и нравственностью, принятие четких политических установок и преобразование их в ясные и неоспоримые политические принципы, осознание необходимости и реальное участие в политических действиях в том или ином качестве: избирателя, агитатора, проф- или партфункционера, избранного лидера;

«эффект политической верности и твердости» - устойчивость и рациональность политико-идеологической ориентации.

Демократическая педагогика, заботясь об обеспечении указанных эффектов образования, ставит на повестку дня вопрос не о разработке и внедрении новых технологий воспитания и обучения, а о реформе социальной организации жизни в системе образования. «Становится ясно, – отмечают современные авторы, – что реформа образования – это, прежде всего, реформа всей жизни растущего и обучающегося ребенка, а не только и не столько реформа педагогического метода, той или иной специальной технологии обучения. Если не произведена реформа организации жизни ребенка, то реформы методов вряд ли приведут к успеху. Более того, сами педагогические методы и технологии, органично входя в отвечающую социальному наказу адаптивно-дисциплинарную модель воспитания и обучения, вполне соответствуют этой пригнанной к обществу модели... Происходящие в нашей стране социальные изменения дали исторический шанс на создание такой системы образования, в центре которой встала задача расширения возможностей компетентного выбора каждой личностью своего жизненного пути и на саморазвитие личности. Стратегией же поиска педагогических технологий становится стратегия построения развивающего образа жизни, различных обучающих и воспитывающих сред. Педагог, учитель классный руководитель, директор школы при таком понимании процесса образования превращается в социального архитектора образа жизни ребенка, который в процессе сотрудничества, совместной деятельности с детьми помогает найти им свою дорогу в полном противоречий мире»<sup>1</sup>.

На рубеже XX–XXI века в России возникли общественно-активные школы, в которых в полном объеме воплощается идеология демократической педагогики и осуществляется полномасштабная реформа социальной жизни в образовании.

---

<sup>1</sup> Социальная компетентность классного руководителя: режиссура совместных действий / Под ред. А.Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой. М., 2007. С. 18.

## Глава 4

### ОБЩЕСТВЕННО-АКТИВНАЯ ШКОЛА В КОНТЕКСТЕ ДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ: ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

В середине 90-х гг. педагогическая общественность России познакомилась с феноменом общественно-активной школы, имеющей широкое международное распространение и вариативно реализуемой более чем в 80-ти странах мира. На Западе общественно-активные школы называются *community-school*, что подчеркивает связь школы и местного сообщества. В США, где возникло движение *community-school*, создание системы школьного образования осуществлялось не государством, «сверху», а местными сообществами, «снизу». Это не только обеспечивало тесную связь сообщества со школой, финансировавшего ее и контролирующего организацию и результаты образовательной деятельности, но и способствовало превращению школы, наряду с церковью, в важнейший центр жизни сообщества.

Идеологию общественно-активных школ представили в 1996 г. Альберт Дисси и Сара Линдеман-Комарова (США), которые в 1996–1997 гг. проводили семинары для учителей и директоров школ Сибири. Идея ОАШ вызвала огромный интерес. Большой вклад в ее разработку применительно к российским условиям и распространение модели общественно активных школ внесла Красноярская региональная молодежная организация Центр «Сотрудничество на местном уровне» (КРРОМ «Сотрудничество»), созданный при активном участии А. Дисси и С. Линдеман-Комаровой. В 1997 г. КРРОМ «Сотрудничество» развернул программу «Корпус демократических учителей», которая была нацелена на усиление гражданского направления в образовательной деятельности школы.

С конца 1990-х гг. в России началось интенсивное развитие движения общественно-активных школ. В условиях огромного бюджетного дефицита и крайне недостаточного финансирования образования общественно-активные школы возникали как образовательные учреждения, ориентированные на поиск и привлечение внебюджетных средств и дополнительных ресурсов, необходимых для их выживания.

Сегодня общественно-активные школы получили распространение почти в 30 регионах Российской Федерации: в Красноярском и Алтайском краях, в республиках Карелия, Хакасия, Алтай и Татарстан, в Сахалинской, Томской, Новосибирской, Иркутской, Омской, Кеме-

ровской, Тюменской, Амурской, Московской, Псковской, Архангельской, Калининградской и др. областях, в городах – Владивосток, Самара, Воронеж, Екатеринбург, Пенза, Пермь, Таганрог, Архангельск, Волгоград, Иваново, Сочи и др. В Красноярске и Омске, во Владивостоке и Ленинске-Кузнецком, в Воронеже и Самаре, в Волгограде и Сочи, в Пскове и Петрозаводске, а также в ряде других городов возникли организации, осуществляющие функции ресурсных центров движения общественно-активных школ, объединяемых с 2007 г. Координационным центром.

На Всероссийском портале общественно-активных школ следующим образом раскрываются причины возникновения и особенности общественно-активных школ:

В начале 90-х годов наше общество стало стремительно меняться. В общественных отношениях все чаще стали обращать внимание на демократичность и открытость. Для того, чтобы соответствовать требованиям времени, организации были вынуждены искать новые формы работы, все чаще стали звучать слова демократия, открытость, гражданские инициативы. Такие стремительные перемены коснулись и образовательной сферы, в первую очередь общеобразовательной школы. Именно идеи общественно-ориентированного образования позволили по-новому посмотреть на общественное участие в развитии образования и возродить многие позитивные традиции советской школы. Возникнув в условиях кризиса 90-х, модель общественно-активной школы (ОАШ) стала полем активного взаимодействия государства и общества, что позволило реализовать не только заказ государства, но и родителей. Продуктивная деятельность, присущая ОАШ, способствовала преобразованию местного населения в местное сообщество. Переосмысление школой своей образовательной задачи, роли и статуса в микрорайоне, развитие технологий по взаимодействию с сообществом позволило ей выйти на новый уровень, стать центром сообщества, объединяющим началом для решения не только своих проблем, но и проблем всего сообщества и, тем самым, минимизировать последствия кризиса в местных сообществах.

Модель общественно-активной школы предоставляет школе и местному сообществу возможность стать активными участниками в делах образования, в расширении его доступности, повышении эффективности и ответственности школы в деле граж-

данского образования и воспитания детей, родителей, всего населения, чтобы на базе школы, микрорайона, села началось становление и развитие российского гражданского общества, основанное на конкретных делах в интересах людей. Школа должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых установок личности. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству.

Модель ОАШ позволяет общеобразовательной школе стать общественно-активной без ущерба для ее основных функций в качестве муниципального образовательного учреждения. В основе модели ОАШ лежит как передовой западный опыт работы школ, ориентирующихся на нужды общины, так и сохранение традиций советской школы и обращение к истории российского образования в той ее части, когда активно создавались земские школы и работали попечительские советы. Так что же такое общественно-активная школа? *Общественно-активная школа* – это школа, которая ставит своей целью не просто предоставление образовательных услуг ученикам, но и развитие сообщества, привлечение родителей и жителей к решению социальных и других проблем, стоящих как перед школой, так и перед сообществом. Это школа, которая принимает концепцию общественно-ориентированного образования как подход к развитию сообщества, что является возможностью для местных жителей, общественно-активных школ, местных организаций и учреждений стать активными партнерами в решении местных проблем. Это школа, которая стремится стать не только образовательным учреждением, но и гражданским, культурным, общественным ресурсным центром микрорайона, поселка, села<sup>1</sup>.

Общественно-активные школы в России возникли в контексте поиска механизмов становления гражданского общества, путей возрождения местных сообществ, как своего рода ресурсные центры их развития. По словам С. Линдеман-Комаровой, «модель, ставшая основой развития движения ОАШ в СНГ, определяет общественно-активную школу, где: упор делается на работу с мест-

---

<sup>1</sup> См.: [www.cs-network.ru](http://www.cs-network.ru)

ным сообществом, работниками школы и жителями; школа способствует свободному обмену мнениями, занимается оценкой местных нужд и участвует в процессе принятия решений на местном уровне, а также организует обратную связь, касающуюся этих действий, со стороны общества»<sup>1</sup>.

Идея ОАШ доказала свою привлекательность и востребованность для российского общества, предлагая реальный механизм объединения активных, творческих людей, которые ориентированы на идеалы гражданского общества, на демократизацию образования и всех сфер социальной жизни, на превращение школ в просветительские и культурные центры сообществ. По мнению участников движения ОАШ, «в основе модели общественно-активной школы лежит убеждение в том, что школа не может существовать отдельно от нужд и потребностей жителей окружающего ее сообщества, именно она может стать инициатором развития этого сообщества. Общественно-активная школа дает возможность создать вокруг себя действующее гражданское общество и воспитать здоровое молодое поколение. Модель общественно-активной школы предоставляет школе и местному сообществу возможность стать активными участниками в делах образования, в расширении его доступности, повышении эффективности и ответственности школы в деле гражданского образования и воспитания детей, родителей, всего населения, чтобы на базе школы микрорайона, села началось становление и развитие российского гражданского общества, основанное на конкретных делах в интересах людей... Школы, развивающиеся по модели ОАШ, становятся центром объединения людей и развития местного сообщества. В рамках модели ОАШ происходит переориентация целей образования на личность школьника, на формирование активной гражданской позиции, ответственности перед собой и перед обществом за принятые решения. Человек, живущий в пространстве школы, становится субъектом собственной жизни, снижается уровень его социального иждивенчества. Школа, превращаясь в Гражданский центр микрорайона, получает реальную помощь от местного сообщества, коммерческих структур, власти. Между ними устанавливается диалог и взаимовыгодное сотрудничество. Образование реально становится важным де-

---

<sup>1</sup> *Линдеман-Комарова С.* Общественно-активные школы. Руководство для создания общественно-активных школ: Методология и опыт применения в пяти странах. Ереван, 2004. С. 5.

лом для всех. Жители и школа обретают чувство принадлежности друг другу. В то же время, вокруг школ начинается процесс самоорганизации и развития местных сообществ, способных самостоятельно решать не только задачи образования, но и другие социальные проблемы с помощью привлечения местных ресурсов»<sup>1</sup>.

В деятельности ОАШ четко просматриваются две взаимосвязанные составляющие: социальная и образовательная. ОАШ позволяют одинаково успешно и в неразрывном единстве эффективно решать социальные и образовательные проблемы. Образовательная составляющая ОАШ позволяет приблизить образование к повседневной жизни ребенка, сделать его более действенным и результативным, опереться на широкий спектр социализирующих процессов, способствовать эффективности самой социализации, а также использовать ресурсы сообщества для решения проблем воспитания и обучения подрастающих поколений, для функционирования и развития школы. Социальная составляющая направлена на стимулирование и реализацию инициатив, обеспечивающих создание условий для построения в России гражданского общества, демократизации различных сфер социальной жизни, на превращение школы в важнейший ресурс функционирования и развития сообщества.

Общественно-активная школа обладает достаточным потенциалом для того, чтобы способствовать образованию субъектов демократии, чтобы стать гражданским, просветительным и культурным центром социума. Направляя свою деятельность на сообщество, школа дает возможность местным жителям, организациям и учреждениям стать активными партнерами в решении проблем образования и проблем микрорайона.

Оптимальная модель общественно-активной школы, по мнению участников движения ОАШ, включает в себя три базовых компонента: 1) демократизацию школы, 2) партнерство школы и сообщества, 3) добровольчество<sup>2</sup>. Реализация вариативной модели ОАШ

---

<sup>1</sup> Российская модель общественно-активной школы / Сост. Валюшицкая И.В., Максименко Н.А., Насонова Е.В., Фомина Е.Ю. Красноярск, 2004. С. 5, 75.

<sup>2</sup> См., например: *Казанцева Н.А.* Общественно-активные школы: опыт добровольческих инициатив. Красноярск, 2002; *Линдеман-Комарова С.* ОАШ. Руководство для создания ОАШ. Методология и опыт применения в пяти странах мира. Ереван, 2004; *Насонова Е.В.* Демократизация школы. Красноярск, 2005; *Общественно-активная школа: опыт построения социального партнерства* / Болуж Е.В., Валюшицкая И.В., Фомина Е.Ю., Шайхутдинов Е.М. Красноярск, 2005; *Общественно-активные школы и образовательная политика в*

обеспечивает преобразование школ изнутри, которое воспринимается как их естественный рост, а также органичную интеграцию школы и сообщества, воспринимаемую как создание целостного социально-педагогического пространства. Основные направления деятельности ОАШ – демократизация, партнерство, добровольчество – являются важнейшими условиями коренного преобразования традиционного для России, авторитарного по своей сути, стиля школьной жизни, способа организации учебно-воспитательного процесса, поддержки школой гражданских инициатив в сообществе.

Общественно-активная школа – это школа, ориентирующаяся на ценности, идеалы, цели и механизмы демократии, рассматривающая сообщество как ресурс собственного развития и себя как ресурс развития сообщества, его демократизации, стремящаяся максимально приблизить образование к жизни ребенка, опереться на социализирующий потенциал разнообразных общественных практик и опирающаяся в своей деятельности на механизмы добровольчества и партнерства.

Становление феномена общественно-активной школы должно быть рассмотрено в рамках осуществления фундаментального процесса демократизации школы. Н.Б. Крылова, понимая под демократизацией школы «тенденции, факторы и процессы укрепления актуальных для данного общества демократических ценностей, прав / свобод, норм, отношений (в том числе механизмов самоуправления и со-управления) в системе школьного образования», подчеркивает, что «эти тенденции, факторы и процессы базируются на общечеловеческих идеях демократии, однако могут изменяться в зависимости от конкретных исторических условий и задач общественного развития»<sup>1</sup>. По ее мнению, в общей системе демократических прав и свобод на данном этапе развития отечественного образования наиболее актуальными становятся: во-первых, открытость самого образования, публичность всех процессов его осуществления, начиная с утверждения образовательной политики школы и заканчивая общественной экспертизой. Во-вторых, обеспечение автономии образовательных учреждений и развития их ор-

---

странах переходного периода в XXI веке. Сб. мат. межд. конф. Красноярск, 2001; Общественно-активные школы как механизм развития гражданского общества в пост - коммунистических странах. Сб. мат. конф. Красноярск, 2000; Российская модель общественно-активной школы / Сост. Валюшецкая И.В., Максименко Н.А., Насонова Е.В., Фомина Е.Ю. Красноярск, 2004 и др.

<sup>1</sup> Крылова Н.Б. Демократизация школы // Демократическая школа. 2003. № 2. С. 81.

ганов само- и со-управления. В-третьих, либерализация системы управления и самоуправления образованием. В-четвертых, создание условий для утверждения многообразия и вариативности (моделей и типов образовательных учреждений, программ, учебников и учебных пособий). В-пятых, демократизация учебного процесса, соблюдение прав учащихся на выбор педагога, программы, учебной группы, формы отчетности. И наконец, в-шестых, создание структур гражданского общества в сфере образования и обеспечение в ней публичного контроля над действиями органов управления.

Демократическая направленность общественно-активной школы проявляется в стремлении демократизировать весь образовательный процесс, систему управления, весь уклад школьной жизни, самоорганизовываться как демократическое сообщество, сформировать устойчивые демократические традиции, демократический дух школы. Школа стремится стать прообразом демократического общества, способствуя усвоению учащимися норм и навыков демократической жизни и переносу их в семейные отношения, в окружающий социум. Важнейшим признаком демократизма ОАШ является развитая система самоуправления. «Сложность самоуправления в том, – пишут Н.Б. Крылова и Е.А. Александрова, – что оно по своей сути управлением не является! Как сколок гражданского общества, оно имеет сетевое строение»<sup>1</sup>.

Важнейшим механизмом демократизации образовательного процесса в ОАШ является использование принципа партнерства при организации взаимоотношений всех субъектов внутришкольной жизни, а также привлекаемых к решению образования представителей сообщества. Партнерские отношения предполагают четкое определение взаимных прав и обязанностей, соблюдение принятых норм и правил поведения, формирование привычки добросовестно выполнять принятые на себя обязательства.

Учебно-воспитательная деятельность ОАШ, как важнейшая составляющая ее жизнедеятельности, направлена на образование субъекта демократии, способного ориентироваться в культуре, самостоятельно приобретать и применять разнообразные знания, умения и навыки, творчески мыслить и действовать, активно и самостоятельно, свободно и ответственно самореализовываться в пространстве социальной жизни, преследуя личные цели, продук-

---

<sup>1</sup> Крылова Н.Б., Александрова Е.А. Очерки понимающей педагогики. М., 2003. С. 347.

тивно взаимодействовать и сотрудничать с другими людьми в решении общественно значимых задач.

Понимание сообщества как ресурса развития общественно-активной школы проявляется не только в постоянной и систематической деятельности по поиску и привлечению дополнительных финансово-экономических, материально-технических, кадровых, информационных ресурсов. Не менее важно стремление ОАШ максимально учесть при организации образовательного процесса повседневную внешкольную жизнь ребенка, все потоки социализации, влияющие на его развитие, опереться на повседневный опыт детей, с максимально-возможной полнотой использовать в учебно-воспитательной работе педагогический потенциал разнообразных социальных практик, в которые вовлечен или может быть вовлечен ребенок. Это обеспечивает не только эффективное единство образования и социализации школьников, но и позволяет учитывать актуальные потребности, интересы и устремления детей, повышать уровень осмысленности и мотивированности их учебы, способствует использованию исследовательских, деятельностных, продуктивных, диалогических способов организации их образования.

Школа становится не только центром освоения учебных программ и проведения воспитательных мероприятий, но также и центром социального воспитания детей, стремящимся максимально опереться на развивающий потенциал всего их жизненного пространства. ОАШ базируется на признании равенства источников образования ребенка, фундаментального значения для его развития не только опыта, приобретаемого при включении в целенаправленно организуемый учебно-воспитательный процесс, но также опыта, который дети получают из других источников, в том числе не связанных со школой. «Чем шире жизненное пространство человека, – подчеркивают Н.Е. Щуркова и Л.Д. Рагозина, – тем шире круг объектов взаимодействия... Путь опыта жизни – единственный путь самой жизни. А воспитание должно продуманно выстраивать этот жизненный опыт и оснащать опытом жизнь на высоком гребне достижений мировой культуры. Взаимодействие с объектами окружающего мира создает опыт жизни. Опыт жизни складывается “здесь и сейчас”, в самом ходе проживаемой жизни. Бессмысленно уповать на будущее, когда человек “потом” обретет опыт жизни. Он живет вне зависимости от возраста – пять лет ему либо десять, либо восемнадцать. Он – в жизни, и жизнь в нем. Поэтому каждый момент организуемой жизни ребенка становится накоплением

жизненного опыта... Жизнь дает опыт, а опыт определяет характер жизни... В работе с детьми педагога-профессионала более всего должно волновать, как выстраиваются взаимодействия ребенка с миром, хорошо ли ребенку в этом взаимодействии, овладевает ли он в процессе взаимодействия с миром богатством содержания и веером способов взаимодействия, открытых культурой в историческом развитии человечества. И какой след остается в личностной структуре в процессе взаимодействия с миром»<sup>1</sup>.

Понимание общественно-активной школы как ресурса развития сообщества связано с участием школы в решении его проблем, поддержании и развитии различных инициатив, стремлением стимулировать активность населения, вовлечь его в процесс становления гражданского общества, способствовать демократизации всех сторон уклада жизни сообщества, формированию навыков демократического поведения и взаимодействия. Школа становится социальным центром, пробуждая и сплачивая сообщество, предоставляя свои возможности в течение всего дня для удовлетворения образовательных и других потребностей окружающего населения.

Проблеме взаимодействия школы и сообщества участники движения общественно-активных школ уделяют особое внимание, что нашло отражение в названии данной модели образовательного учреждения. Стоявшая у истоков движения С. Линдеман-Комарова пишет, что «модель, ставшая основой развития движения ОАШ в СНГ, определяет общественно-активную школу, где упор делается на работу с местным сообществом, работниками школы и жителями; школа способствует свободному обмену мнениями, занимается оценкой местных нужд и участвует в процессе принятия решений на местном уровне, а также организует обратную связь, касающуюся этих действий, со стороны общества»<sup>2</sup>.

В системе деятельности общественно-активной школы большую роль играют многообразные практики добровольчества и партнерства.

Добровольчество является не только действенным механизмом вовлечения обучающихся в решение проблем школы и сообщества, но и эффективным способом обеспечения возможности самореализации и самоутверждения детей, развития у них важных нравст-

---

<sup>1</sup> Щуркова Н.Е., Рагозина Л.Д. Классный руководитель: Формирование жизненного опыта у учащихся. М., 2002. С. 13, 16, 17–18.

<sup>2</sup> Линдеман-Комарова С. Общественно-активные школы. Руководство для создания общественно-активных школ: Методология и опыт применения в пяти странах. Ереван, 2004. С. 5.

венных качеств и навыков социального поведения, обучения их конструктивному взаимодействию, проявления инициативы, воспитания чувства ответственности. Добровольное участие в различных социально значимых практиках, учитывая позицию, взгляды и запросы каждого ребенка, учит их согласовывать свои интересы с интересами других людей, с общественными потребностями и запросами, содействует улучшению качества жизни в школе и сообществе, личностному развитию волонтеров.

Добровольческое движение, развиваемое на базе ОАШ, не только обеспечивает формирование у учащихся гражданственности и активной жизненной позиции, не только является важнейшим механизмом решения педагогических задач посредством организации накопления ими социального и личностно значимого опыта поведения, не только способствует укоренению гуманистических ценностей деятельности и общения. Оно привлекает внимание сообщества к школе, повышает ее авторитет в глазах общественности, превращает школу в социокультурный центр округа. Реализуя идею добровольчества, школа естественным образом становится тем реальным очагом демократии, гражданственности и гуманизма, который неизбежно задает особый вектор развитию сообщества как свободной общины заботящихся друг о друге самоопределяющихся самореализующихся граждан. Добровольчество – один из наиболее продуктивных способов установления с сообществом деловых партнерских отношений.

Социальное партнерство включает в себе теснейшее сотрудничество не только с ближайшим сообществом, но и с властями, бизнесом, различными государственными структурами, общественными организациями и т.д. Оно, с одной стороны, оптимизирует роль ОАШ как социально-образовательного института, повышает ее значимость в жизни общества и государства, а с другой – позволяет опираться на поддержку конструктивных общественных и государственных сил, которые заинтересованы в повышении качества самых различных аспектов деятельности школы. На принципах партнерского взаимодействия строятся не только взаимоотношения с различными субъектами окружающей социальной жизни. Принципы партнерства также последовательно проводятся внутри школьной жизни, и прежде всего в учебно-воспитательной работе, в образовательном процессе. Они способствуют формированию правового сознания школьников.

В центре общественно-активной школы стоит ребенок, организа-

ция его образования осуществляется в контексте реалий его повседневной жизни в сообществе. Педагогика ОАШ стремится максимально приблизить учебно-воспитательный процесс ко всему многообразию социального бытия ребенка вне стен школы, при этом последовательно реализуя принцип, согласно которому образование есть жизнь, а не подготовка к жизни. В общественно-активной школе индивидуальное развитие каждого ребенка по преимуществу осуществляется через участие в общем опыте, а овладение знаниями, умениями и навыками, способами репродуктивной и творческой деятельности, методами ориентации в культуре наполняется личностными смыслами и нравственным содержанием, что невозможно вне контекста социального пространства взаимодействия людей.

Педагоги ОАШ, учитывая необходимость обеспечить успешное усвоение учащимися учебных программ, заботятся об эмоциональном комфорте детей в школе, об их хорошем физическом, интеллектуальном, нравственном самочувствии, создании оптимальных условий для развития каждого ребенка как уникально-неповторимой личности и члена различных сообществ. Освоение содержания образования в ОАШ, неразрывно связанного со всем многообразием окружающего ребенка мира, осуществляется школьниками в ходе совместной исследовательской деятельности, продуцирующей субъектную позицию каждого отдельного учащегося и обеспечивающей развитие его самосознания и самопознания. ОАШ преодолевает традиционную закрытость школы, становясь точкой координации различных социализирующих влияний на ребенка, их оптимизации, концентрации их образовательного потенциала.

Общественно-активная школа – это школа–музей, школа–мастерская, школа–лаборатория, что органично дополняет понимание ОАШ как школы–сообщества, школы–социального центра, школы–центра социального воспитания.

В истории отечественной педагогики существует мощная традиция попыток разработки моделей демократической школы, близкой по своим основным параметрам к современной модели российской ОАШ. Особенно интенсивно эта традиция развивалась в первой трети XX столетия.

В 1915 г. идеал такой школы наметил П.П. Блонский. Он исходил из того, что школа должна организовывать не только учение, но всю жизнь детей, быть школой жизни, не просто давать знания, но учить жить. П.П. Блонский писал: «Новая школа создает творца новой человеческой жизни посредством организации самовоспита-

ния и самообразования его... Работа в новой школе состоит в постепенном овладении ребенком методами познания конкретной жизни и преобразования ее... Человеческая жизнь и социальный труд – вот предметы, на которых преимущественно упражняется мысль ребенка и его творчество... Новая школа – школа жизни и творчества самого учителя; она ставит вопрос о сотрудничестве с населением». П.П. Блонский подчеркивал, что «задача школы – научить жить. Жить – это значит познавать действительность и преобразовывать ее. Методы познания и труда – основное содержание школьного образования... Человек – существо общественное: деятельность человека – деятельность общественная, и именно к этой деятельности мы должны подготовить ребенка... Мы примыкаем к тому течению в педагогике, которое настаивает на школьном самоуправлении. Республиканская школа должна воспитывать республиканца... Участие в семейной и школьной жизни и изучение их – вот предмет, на котором сосредоточил свое внимание ребенок с первых дней учения. Далее круг деятельности расширяется: он – участник культурно-трудовой деревенской или городской жизни<sup>1</sup>.

К.Н. Вентцель рисуя идеал школы будущего, подчеркивал, что на нее следует «смотреть, как на маленькую педагогическую общину, состоящую из детей, руководителей и родителей, – общину, которая стремится в своем строе возможно более приблизиться к типу идеального общества, которая стремится полнее осуществить в своей жизни идеи свободы, братства и справедливости... Надо поставить дело таким образом, чтобы даже самый маленький ребенок чувствовал себя членом общины и чувствовал, что от его деятельности зависит преуспевание и развитие общины»<sup>2</sup>.

К.Н Вентцель писал, что школа должна дать учащимся «умение ориентироваться в разнообразных явлениях окружающей жизни как среди природы, так и среди человеческого общества, умение самостоятельно подходить к отысканию объяснений этих явлений, а также и умение творчески реагировать на них», а также «привычку к систематической работе над самим собой в целях достижения наибольшего совершенства как в физическом, так и в духовном отношении». По его мнению, «основным предметом изучения дол-

---

<sup>1</sup> *Блонский П.П.* Задачи и методы новой народной школы // Блонский. М., 2000. С. 20, 21, 48, 49, 50, 52. (Антология гуманной педагогики).

<sup>2</sup> *Вентцель К.Н.* Идеальная школа будущего и способы ее осуществления // Свободное воспитание в России: К.Н. Вентцель и С.Н. Дурьлин: Антология педагогической мысли. М., 2008. С. 159, 160.

жен быть не родной язык и арифметика, как в старой школе, а жизнь и окружающий мир и сам человек (в данном случае учащийся) в его непосредственном взаимодействии с этим окружающим миром и жизнью, в его стремлениях путем творческой деятельности и в частности свободного творческого производительного труда видоизменить так или иначе эту жизнь, чтобы она в большей степени удовлетворяла как материальным потребностям, так и духовным запросам участвующих в ней лиц. Изучение жизни должно вестись путем непосредственного участия детей в исследовании различных явлений окружающей жизни. Непосредственное участие детей в жизни школьной общины, участие их в организованном производительном труде, а также и их самостоятельный творческий труд в той или другой области, создавая естественные условия для развития наблюдательности, изобретательности, способности логического мышления и вообще для всестороннего развития учащегося в интеллектуальном и других отношениях, должны служить исходными моментами для изучения ряда явлений окружающей жизни»<sup>1</sup>.

С наибольшей полнотой в Советской России в 1920-е годы идеал демократической общественно-активной школы обосновывал в своих работах и реализовал в своей педагогической практике С.Т. Шацкий. Он последовательно отстаивал важнейший принцип демократической педагогики – обеспечение совпадения интересов ребенка и общества в школе, являющейся центром организации детской жизни: «Неверна, недостаточна такая постановка дела, когда ребенок учится (или, лучше, подвергается обучению) в школе, а поскольку он выполнил свои обязанности учения, постольку может в дальнейшем удовлетворить свои интересы. Нам скажут – интересы общества выше всего. Но ведь надо признаться, что как будто не всегда интересы общества и интересы детей совпадают. Обществу нужно для своих интересов сажать детей за парты, заставлять делать одно и то же малоприятное для детей дело, терять вкус к учению, терять зрение, искривлять позвоночник... Единственный выход в том, чтобы интересы детей и общества совпали. Детям нужно знать и чувствовать, для чего им следует учиться. Это для детей неясно, и при таких условиях никакое учение не может быть плодотворным. В чем же выход? Выход в том, чтобы школа перестала быть учебным заведением, а стала детским цен-

---

<sup>1</sup> *Вентцель К.Н.* Из пережитого-передуманного, пережитого и сделанного // *Жизнь и педагогика Константина Вентцеля.* М., 2007. С. 298–301.

тром. Выход в том, чтобы школа признала, что процессы воспитания независимо от нее протекают в окружающей среде и создают возможности очень устойчивых влияний. Школа должна стать частью жизни... Школа, поскольку она имеет дело с детьми, становится центром, организующим детскую жизнь»<sup>1</sup>.

С.Т. Шацкий, указывал на необходимость «находить жизненное дело для школы в той среде, которая ее окружает». Говоря о том, что «основная тенденция современной русской школы – участие в строительстве жизни», он писал: «Нужно участвовать и в радостях, и в горестях жизни, участвовать в ее оценке – это обнаруживает наше участливое отношение к жизненным процессам. Но не менее нужно и так ставить дело, чтобы школа вносила в текущую жизнь свою долю работы: это особенно важно именно теперь, именно в эпоху возникновения новых жизненных форм. Вносить свою долю работы в жизнь – это значит вмешиваться в нее, изменять ее. Нет ничего важнее, как добиться умения активно участвовать в жизни; чтобы этого добиться, недостаточно развивать знание или понимание ее, надо и действовать, упражняясь в реальном строительстве»<sup>2</sup>.

С.Т. Шацкий подчеркивал, что «школа рассматривает экономические и бытовые явления, протекающие в среде с точки зрения педагогической, то есть с точки зрения того их влияния, которое отражается на детях. Дети связаны со средой, они тесно соприкасаются с нею, и понимать детей, разбираться в детской жизни, в детских характерах, вкусах, интересах вне среды, независимо от среды невозможно». Он обращал внимание на то, что «школа есть часть воспитывающей детей среды, а не единственное место, где дети могут по-настоящему воспитываться. Если мы скажем часть, то она, эта “часть”, организуется так, чтобы восполнить недостатки целого. Поэтому построить часть как следует можно только тогда, когда мы сумеем и оценить целое, как оно есть и найти пути совместной работы. Школа обычно связана с небольшой по размерам территорией, и дети, работающие в ней, являются соседями школы. Было бы естественно для школы наладить систематическое участие в жизни района именно по соседству, но если привлекать к совместной деятельности только семьи, родителей, то явится некоторая опасность стать школой семейной и очень сузить свои задачи. По-

---

<sup>1</sup> Шацкий С.Т. Предисловие к книге «Годы исканий» // С.Т. Шацкий: работа для будущего: Документальное повествование. М., 1989. 152.

<sup>2</sup> Шацкий С.Т. Школа и строительство жизни // Избр. пед. соч.: В 2 т. М., 1980. Т. 2. С. 123, 122.

этому школа должна научиться работать с общественными организациями. В настоящее время для школы есть выход в ее сближении с нарождающимися в городах жилищными товариществами, объединяющими более или менее значительную группу горожан, довольно хотя разнообразных по своему социальному и материальному положению, но призванных, в сущности говоря, работать над небольшой частью городской территории. При правильной работе их, при развитии в их среде навыков общественности, при совместном разрешении социальных задач общежития можно рассчитывать на большой сдвиг в социальной работе города»<sup>1</sup>.

В истории человеческого общества сформировалась традиция, согласно которой, по словам выдающегося мыслителя XX века Эрика Эриксона, «школа является совершенно обособленной, отдельной культурой со своими целями и границами, своими достижениями и разочарованиями»<sup>2</sup>. Общественно-активные школы, не стремясь «раствориться» в обществе, слиться с окружающим их сообществом, пытаются преодолеть эту обособленность, по возможности наполнить свою жизнь реальным социальным содержанием.

Общественно-активные школы в силу своей специфики не могут быть поняты вне контекста демократической педагогики, которая не только является инструментом их научной легитимизации, но и сама с удивительной полнотой проявляется в осуществляемой ими практике образования.

Важнейшей особенностью общественно-активных школ является их устремленность не только к демократическому обновлению целей, содержания, форм, методов и средств самой педагогической деятельности, но и к коренному демократическому преобразованию самой социальной жизни школы, ее уклада, характера взаимодействия с сообществом. Эта проблема прямо и непосредственно корреспондируется с задачей образования субъекта демократии, одним из важнейших качеств которого является социальная компетентность, обеспечивающая успешную жизнедеятельность человека в обществе. Социально компетентный человека, по мнению И.А. Зимней, должен:

- организовывать свою жизнь в соответствии с социально-значимым представлением о здоровом образе жизни;
- руководствоваться в общежитии правами и обязанностями гра-

---

<sup>1</sup> Там же. 124, 126.

<sup>2</sup> Эриксон Э. Детство и общество / Пер. с англ. СПб., 1996. С. 364.

жданина;

- руководствоваться в своем поведении ценностями бытия (жизни), культуры, социального взаимодействия;
- выстраивать и реализовать перспективные линии саморазвития (самосовершенствования);
- интегрировать знания в процессе приобретения и использовать их в процессе решения социально-профессиональных задач;
- сотрудничать, руководить людьми и подчиняться;
- общаться в устной и письменной форме на родном и иностранном языках;
- находить решения в нестандартных ситуациях;
- находить творческие решения социальных и профессиональных задач;
- принимать, сохранять, обрабатывать, распространять и преобразовывать информацию<sup>1</sup>.

Социальная компетентность означает, что человек способен соотносить свои устремления с интересами других людей и социальных групп, использовать ресурсы других людей и социальных институтов для решения задачи; продуктивно взаимодействовать с членами группы, решающей общую задачу; анализировать и разрешать противоречия, препятствующие эффективности работы группы. «Приличным для человека изучением, – писал Ж.-Ж. Руссо, – является изучение его отношений... Когда он начинает сознавать свое нравственное бытие, он должен изучать себя в своих отношениях к людям»<sup>2</sup>.

Социальную компетентность ребенок обретает в процессе социального образования. Социальное образование направлено на формирование способности личности быть мобильной, обретающей устойчивость в динамическом развитии и самореализации. По словам немецкого социолога К.Манхейма, «социальное образование формирует не человека вообще, а человека в данном обществе и для данного общества»<sup>3</sup>, то есть решает проблему, одновременно формируя (развивая) и человека, и гражданина.

В контексте программы модернизации российского образования компетентностный подход является попыткой приведения в соответствие содержания образования и потребностей рынка труда.

<sup>1</sup> Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность // Интернет журнал «Эйдос» / [www.eidos.ru](http://www.eidos.ru)

<sup>2</sup> Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Пед. соч.: В 2 т. М., 1981. Т. 1. С. 249.

<sup>3</sup> Манхейм К. Диагноз нашего времени Пер. с нем. М., 1994. С. 461.

Опыт российских реформ показал, что наиболее социально адаптированными оказались люди, обладающие не суммой академических знаний, а совокупностью личностных социально-значимых качеств: инициативности, творческого подхода к делу, умения принимать решения. Компетентностный подход противопоставляет не знанию, а распространенной иллюзии, что запомненное, выученное и есть знание. Данный подход акцентирует внимание на результате образования, где в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. Таким образом, именно компетентностный подход является подходом, при котором «результаты образования признаются значимыми за пределами системы образования»<sup>1</sup>.

С точки зрения В.А. Болотова и В.В. Серикова, компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность обучающегося, а умение разрешать проблемы, возникающие в познании и объяснении явлений действительности, при освоении современной техники и технологии, во взаимоотношениях людей, при оценке собственных поступков, в практической жизни при выполнении социальных ролей гражданина, члена семьи, покупателя, избирателя, в правовых нормах, при профессиональной деятельности, при необходимости разрешать собственные проблемы: жизненного самоопределения, выбора стиля и образа жизни, способов разрешения конфликтов<sup>2</sup>. Естественно, научить поведению в подобных ситуациях невозможно, так же как из простой суммы знаний и умений нельзя сложить компетентного человека. Необходима интеграция в содержании образования понятий, способов человеческой деятельности, творческого потенциала, опыта проявления личностной позиции, которая в свою очередь осуществляется в процессе создания обучающимися своего собственного опыта, подвергаемого оценке и рефлексии.

А.В. Хуторской не считает «компетентность» и «компетенцию» синонимичными понятиями. Под компетенцией он понимает «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для ка-

---

<sup>1</sup> Иванов Д.А. Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие. М., 2003. С. 13.

<sup>2</sup> См.: Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. № 10. 2003. С. 10.

чественной продуктивной деятельности по отношению к ним», а компетентность рассматривает как «владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности». А.В. Хуторской намеренно разделяет данные понятия, имея в виду под компетенцией некоторое «отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке ученика, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество (характеристику)»<sup>1</sup>. Образовательный процесс должен способствовать формированию компетенции посредством создания педагогических ситуаций, максимально точно моделирующих реальные жизненные ситуации, требующие проявления соответствующей компетенции, а также должен способствовать формированию компетентностей.

В системе компетентностей, которые должна формировать у учащихся современная школа, социальной компетентности принадлежит особое место. Именно она позволяет человеку эффективно действовать, общаться, сотрудничать в малых и больших группах, то есть жить в обществе, а иной жизни у человека быть не может. Социальная компетентность не только помогает ребенку конструктивно строить отношения с другими людьми, эффективно взаимодействовать с ними. Она также способствует его хорошему личностному самочувствию, является важным условием достижения им своих собственных жизненных целей, позволяет продуктивно участвовать в трудовых процессах, экономической и политической жизни страны, быть хорошим семьянином и гражданином, реализовывать себя как субъекта демократии.

Становление социальной компетентности, включающей в себя когнитивный, поведенческий и мотивационно-ценностный компоненты, ребенка происходит в его совместной деятельности с другими людьми. Чем богаче, насыщеннее, разнообразнее, продуктивнее эта совместная деятельность, чем больше партнеров в нее вовлечено, чем на большее количество общественных практик она опирается, тем больше возможностей для формирования социальной компетентности у школьников. По словам А.Г. Асмолова, «ключ к формированию социальной компетентности личности лежит в проектировании и организации совместных социальных дей-

---

<sup>1</sup> Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. Центр «Эйдос». [www.eidos.ru/news/complet.htm](http://www.eidos.ru/news/complet.htm).

ствий... Эффективное выполнение действия всегда содержит знание как о желаемом предвиденном результате этого действия, так и средства достижения этого результата. В свою очередь эффективность достижения результата действия, безусловно, зависит от репертуара способностей и умений, сформированных в самых различных видах человеческой деятельности, в том числе и в такой деятельности, охватывающей все более широкий ареал социальной жизни, как общение. И наконец, зрелость личности в значительной степени определяется тем, насколько она может нести ответственность за выполнение действия перед собой и другими людьми»<sup>1</sup>.

Важнейшими показателями социальной компетентности человека являются способность к самоидентификации в пространстве общественной жизни, способность к саморегуляции поведения, ориентация на продуктивное сотрудничество с другими людьми, умение строить с ними общение и взаимодействие, личная заинтересованность и активное участие в решении проблем различных групп, сообществ, общества в целом, а также владение навыками эффективного поведения в различных ситуациях, которые возникают в социуме. Н.А. Голиков обращает внимание на то, что «в условиях радикального изменения идеологических воззрений, социальных представлений, идеалов именно образование позволяет осуществить адаптацию к новым жизненным формам, поддержать процесс воспроизводства социального опыта, закрепить в общественном сознании и практике новые социальные реалии и новые ориентиры развития. Школа должна образовать выпускника в социальном плане. А это означает помочь ему стать подлинным субъектом культуры и собственной жизни, научить жизнестроительству, жизнеутверждению, самосознанию. Он должен чувствовать социальную опасность, умело на нее реагировать, своевременно предугадывать и предупреждать; улавливать настроение окружающих, не рисковать понапрасну; приспособляться к постоянно изменяющемуся миру. В этом случае он будет в большей безопасности, научится справляться с личным горем, противостоять негативным проявлениям, прессингу окружающих»<sup>2</sup>. И в этом тоже проявляется социальная компетентность человека.

Общественно-активная школа, рассматривающая образование

<sup>1</sup> Социальная компетентность классного руководителя: режиссура совместных действия / Под редакцией А.Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой. М., 2007. С. 37.

<sup>2</sup> Голиков Н.А. Школа как пространство социального партнерства // Демократическая школа. М., 2005. № 1. Права и нормы. С. 99–100.

ребенка как его полноценную жизнь, стремится быть предельно открытой по отношению к окружающему ее социуму, учитывать стихию социализации, поддерживать активность детей, придавать образованию деятельностный характер, наполнять пространство школьной (и окружающей ее внешкольной) жизни демократическим содержанием, сорганизовывать совместную деятельность детей и других заинтересованных субъектов, опираться на ресурсы сообщества. Именно поэтому ОАШ представляется моделью школы, которая может в современных условиях оптимально решать проблему формирования социальной компетенции у учащихся.

Деятельность общественно-активной школы направлена не только на то, чтобы образовать ребенка в традиционном понимании, обеспечив усвоение ими учебных программ и успешное прохождение аттестационных испытаний (ЕГЭ и т.п.). Она систематически и последовательно стремится расширять социальный горизонт учащихся, приобщать их к социально-историческому образу жизни общества, формировать у детей правовое сознание и гражданскую ответственность, развивать у них инициативность и самостоятельность, ответственность и толерантность, адаптивные возможности на будущем рынке труда. Общественно-активная школа создает социально приемлемое и культурно насыщенное пространство, поддерживающее природную активность ребенка, его самореализацию, физическое, душевное и духовное становление, интеллектуально-практическое, эмоционально-ценностное и нравственно-волевое развитие.

Социальные ситуации развития детей, создаваемые в ОАШ, не сводятся только и исключительно к традиционным ситуациям обучения и воспитания в искусственно созданной педагогизированной замкнутой среде, коими школы, как правило, являются. Открытость ОАШ, ее многогранная связь с сообществом, стремление при организации образовательного процесса максимально учесть различные потоки социализации детей, их повседневный жизненный опыт не только резко расширяет возможный набор социальных ситуаций, но и системно меняет их педагогическое качество. Они становятся значительно более жизненными, близкими детям, сопряженными с их действительными запросами и проблемами, социально значимыми. В общественно-активных школах становится возможным использовать практически бесконечное число социальных контекстов, задающих множество в той или иной степени педагогически контролируемых социальных ситуаций, проживая которые ребенок постепенно обретает социальную компетентность.

## Глава 5

### УКЛАД ЖИЗНИ ОБЩЕСТВЕННО-АКТИВНОЙ ШКОЛЫ И ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В общественно-активной школе становление социально компетентного субъекта демократии обеспечивается созданием соответствующего уклада школьной жизни, организацией образовательного процесса учащихся, все воспитание и обучение которых центрировано на решении этой задачи.

Под демократическим укладом жизни школы понимается соорганизация всех элементов учебно-воспитательного процесса, которая отвечает целям гуманного воспитания, пронизана добротой, пониманием, уважением к мнению младшего, обеспечивает равноправие, выбор, сотрудничество и тем самым задает атмосферу всей жизнедеятельности. «Уклад школьной жизни, – подчеркивал А.Н. Тубельский, – важный фактор образования. Школа должна быть устроена так, чтобы вся ее жизнь формировала у детей опыт ненасилия и нормального, демократического поведения. Для этого в школе нужно создать действующую модель такого сообщества, в котором можно было бы приобрести опыт демократии»<sup>1</sup>. Для А.Н. Тубельского *уклад школы* понятие очень емкое – это опыт выбора, опыт создания правовых норм, опыт управления школой, опыт разрешения конфликтов и защиты прав человека, опыт совместного проектирования школы как действующей модели гражданского общества. Демократический уклад школы всегда характеризуется наличием детско-взрослых органов со-управления.

Демократический уклад жизни общественно-активной школы должен обеспечивать развитие индивидуальности каждого ребенка и быть ориентирован на обретение школьниками социальной компетентности, как необходимого условия достижения ими как личного жизненного успеха, так и продуктивного участия в жизни общества. Демократический уклад жизни общественно-активной школы должен обеспечивать выработку детьми способов самореализации и саморегуляции, обретение ими опыта демократического поведения, уважительных и толерантных взаимоотношений, правового решения возникающих в сообществе проблем и конфликтов, продуктивного взаимодействия с другими людьми, самостоятельного выбора социально приемлемых и эффективных способов и форм деятельности и общения, принятия ответственных решений, критического мышления, ориентации в динамично меняющемся мире.

---

<sup>1</sup> Тубельский А.Н. Демократический уклад жизни школы // Новые ценности образования. М., 2005. Вып. 5 (24). Антропологический, деятельностный и культурологический подходы: Тезаурус. С. 25.

По мнению современных авторов, укладом школьной жизни должны стать:

1. Организация школы как действующей модели открытого гражданского общества, которая в реальной жизни позволяет каждому гражданину школы (ученикам, учителям, сотрудникам и родителям) стать инициатором любого дела для всех или какой-либо группы. Единственное ограничение при этом – свобода других людей при их собственной деятельности, не запрещенной законодательством страны, региона и нормативными документами школы.

2. Совместное участие детей, учителей и родителей в создании норм и правил совместной жизни как системы договоров между теми, кто в этой школе живет и действует. При этом образовательный смысл несут в себе не только (и даже не столько) сами нормы и правила, но и соответствующие процедуры их разработки, принятия и последующей реализации. Именно это и формирует у участников образовательного процесса чувство причастности к организации жизни школы.

3. Организация демократического государственно-общественного управления школой, при котором учителя, учащиеся, сотрудники и родители вместе выбирают своих представителей в общие органы управления. Предоставление возможности каждому участнику образовательного процесса влиять на характер решений, касающихся всей школы как лично, так и через систему существующих в школе объединений и организаций; обеспечение открытости принимаемых решений.

4. Формирование школы как некоторой совокупности строго не регулируемых и не регламентируемых взаимопроникающих и взаимосвязанных и пересекающихся образовательных пространств. В них не должно быть жестких, кем-то раз и навсегда установленных правил. Субъектом создания норм и правил должен быть сам ученик, вместе с товарищами, учителя и родителями, действующими в этом пространстве.

5. Предоставление ребенку возможностей выбора в учебном пространстве, включая предельно допустимый выбор изучаемых предметов, тем, заданий, темпов, видов и способов учебной деятельности, вплоть до выбора ребенком своей индивидуальной образовательной траектории.

6. Организация пространства социальной практики как самостоятельной образовательной области, позволяющей ученикам в процессе деятельности осваивать окружающую их социальную действительность и вырабатывать свое к ней отношение. Максимально

возможное «встраивание» образовательного пространства школы в социальное пространство жизни, социализации и развития ребенка.

7. Наличие многочисленных разновозрастных учебных и проектных групп, клубов, кружков, школьных научных и коммерческих обществ, а также групп, создаваемых для решения какой-либо одной конкретной задачи (организация школьного праздника, исследование возникшей проблемы, проведение конкретной акции) Обеспечение ее равноправия как элементов школьного сообщества, обладающих теми же институциональными правами (и, разумеется, обязанностями), что и классы<sup>1</sup>.

По мнению А.Н. Тубельского, не только неявное содержание образования, уклад школьной жизни, но и целенаправленные действия – программы, методики, учебники должны иметь ярко выраженную демократическую направленность. В демократической школе «социализация ребенка, его формирование как гражданина открытого, демократического общества не только не подавляют уникальности личности, но послужат пониманию ребенком своей индивидуальности и позволяют самому ее развивать и совершенствовать... В такой школе каждому ребенку предоставляется возможность в любое время заняться любимым делом и столько, сколько ему необходимо “искать себя”, пробовать себя в любом виде деятельности. По сути, школа открывает перед собой сферу возможностей в виде создания культуросообразных, общественно значимых и вместе с тем отвечающих детским запросам и заказам содержательных пространств: самообразовательного, учебного, художественно-творческого, социально-трудового, правового, досугового, игрового и т.п.»<sup>2</sup>.

Общественно-активная школа стремится стать обучающимся сообществом, то есть сообществом, которое учится. Р. Эшмор рассматривает обучающееся сообщество как сообщество, которое может быть создано в классной комнате или в школе в целом. «Это происходит, – пишет он, - когда каждый включается в процесс учебы, разделяя ее общие цели и беря на себя обязательства учиться»<sup>3</sup>. По мнению Э. Эшмора, обучающееся сообщество характеризуется, во-первых, интеграцией идей (члены обучающегося сообщества

---

<sup>1</sup> См.: Тубельский А.Н., Державин В.Б., Касаткина З.Н., Мойсенко А.В. Школа будущего – школа развития индивидуальности // Демократическая школа. М., 2007. № 1. Школа будущего. С., 18–19.

<sup>2</sup> Тубельский А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. М., 2001. С. 14, 16.

<sup>3</sup> Эшмор Р. Сообщество, которое учит и учится / Пер. с англ. // Новые ценности образования: Образование и сообщество. М., 1996. Вып. 5. С. 66.

умеют смотреть за пределы сегментарного учебного плана и программ и видеть взаимосвязь идей; они работают в различных областях знания и ищут соединяющие их темы в междисциплинарном пространстве; здесь акцент делается на идеи, которые или объясняют реальность, или помогают решать актуальные проблемы). Во-вторых, совместностью усилий (в сообществе, которое учится, познание и учеба рассматриваются как совместная деятельность, а члены поощряются в их взаимоотношении; существует установка включать всех членов сообщества на уровне когнитивной, эмоциональной и психологической деятельности, так и для каждого персонально; в этом процессе рождается согласованность, которая стимулирует чувство персональной ответственности и обязательства перед другими группами и их целями). И, наконец, в-третьих, уважением к разнообразию и ценности индивидов (сообщество, которое учится, соединяет с разнообразием уважение к идеям, способностям, точкам зрения, возрасту, стилям учебы, культурным традициям; ценится разнообразие и присущие каждому индивидуальные ценности; этика заботы и взаимного уважения рассматриваются как существенные составляющие поддерживающей среды самообразования, что усиливает самооценку каждого члена и формирует у него умение рисковать, принимать креативные решения).

Вслед за Сократом и Д. Дьюи многие современные авторы убеждены, что «в преподавании главная забота – *поддерживать процесс теоретического исследования, а не просто предлагать правильный ответ*»<sup>1</sup>. При этом подчеркивается связь осуществления обучения как исследования с демократизацией образования и общества в целом. Так, А.И. Савенков пишет, что «линия исследовательского обучения развивалась очень последовательно, в рамках общей демократизации образования, приближения обучения к познавательной деятельности, к интересам и потребностям самого учащегося. В годы усиления в обществе тенденций к тоталитаризму исследовательские методы вытеснялись из образовательной практики, и, напротив, проявление ростков демократии пробуждало к ним повышенный интерес. Несложно заметить, что тираны, создававшие монархические режимы, во все времена с разной степени откровенности настаивали на доминировании в массовой образовательной практике репродуктивного обучения. Каждому такому властителю было понятно, что в процессе образования человеку следует пре-

---

<sup>1</sup> Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику / Пер. с англ. М., 2007. С. 337.

подносить (преподавать) под видом необходимых знаний строго выверенную сумму незыблемых догм. А самостоятельные попытки получения нового опыта в ходе собственных изысканий порождают у подрастающих поколений разного рода сомнения и умствования, что в конечном счете ведет к вольнодумству и мешает развитию столь ценного для любой тирании конформизма»<sup>1</sup>.

Общественно-активная школа стремится организовать образовательный процесс таким образом, чтобы на место преимущественной передачи детям готового знания и отработки умений и навыков по его применению поставить овладение ими способами самостоятельного добывания знаний, которое при этом становится для них лично значимым, наполняется личностными смыслами. Учитель использует любую возможность, чтобы вместо готовых истин помочь учащимся прийти к этим истинам самостоятельно, провести исследование, сделать открытие. В своей педагогической деятельности он пытается, насколько это возможно, учесть заповеди Ж.-Ж. Руссо, который писал два с половиной столетия назад: «Я показываю ему путь к знанию, – правда, легкий, но длинный, неизмеримый, медленно проходимый. Я заставляю его сделать первые шаги, чтобы он знал, как выйти из него, но я не позволю ему идти далеко. Принужденный учиться сам по себе, он пользуется своим разумом, а не чужим. Цель моя не знание дать ему, но научить его приобретать, в случае нужды, это знание, ценить его как раз во столько, сколько оно стоит, и любить истину выше всего. С этой методой мало подвигаются вперед, но зато не делают ни одного бесполезного шага и не бывают никогда вынужденными отступить назад»<sup>2</sup>.

На место традиционному образованию, однозначно ориентированному на приобщение детей к прошлому опыту предшествующих поколений, отлитому в незыблемые принципы и законы, правила и нормы, способы деятельности и формы общения, которые надо прочно усвоить и неукоснительно воспроизводить, приходит инновационное образование, ориентированное на настоящее и будущее, в полной мере учитывающее социальную и культурную динамику общества, позволяющее легко к ней адаптироваться, преодолевать устаревшие стереотипы. Идеалом такого образования является образование как исследование. Причем такое исследование, при котором внимание уделяется не только интеллектуально-практическому ста-

---

<sup>1</sup> Савенков А.В. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. М., 2006. С. 168–169.

<sup>2</sup> Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Пед. соч.: В 2 т. М., 1981. Т. 1. С. 242, 243.

новлению человека, развитию его созидательного творческого начала, активности и самостоятельности, но и способности к социальному взаимодействию, сотрудничеству при решении самых различных проблем, нравственному становлению, формированию ответственности за свои слова и поступки, иными словами, к развитию социальной компетентности каждого ребенка, той компетентности, без которой в принципе не возможно говорить о становлении субъекта демократии. Таким образом, в общественно-активной школе, решающей задачу осуществления образования для демократии, речь идет об образовании преимущественно как коллективном исследовании, что предполагает превращения класса в сообщество исследователей.

Развитие социальной компетентности, обучение навыкам демократии, прежде всего, может осуществляться в классе, который должен превратиться в сообщество исследователей. Поиск истины, построенный по принципу равного вовлечения всех обучающихся в школьное сообщество исследователей, более всего соответствует принципу «участвующей демократии». В классе как сообществе исследователей обучение демократии осуществляется в единстве с развитием необходимых когнитивных, этических и социально-психологических навыков. По словам Э.М. Шарпа, «сообщество исследователей культивирует навыки диалога, вопрошания, рефлексивного поиска, хорошего суждения... Участники сообщества учатся... вместе участвовать в процессе самокоррекции. И гордиться как своими собственными достижениями, так и успехом всей группы... Наряду с когнитивным поведением сообществу исследователей присущи несколько типов социального поведения: слушание другого, поддержка друг друга путем усиления и подтверждения позиций, критическое исследование иных взглядов, выдвижение оснований в защиту той или иной точки зрения даже при несогласии с ней, принятие всерьез идей других людей, проявляющееся в реакции на них и поощрении собеседника к более полному выражению своего мнения. Сообществу исследователей присуще очень важное качество – забота; она проявляется и в соблюдении логических норм, и в заинтересованности в разностороннем развитии каждого из членов сообщества... Успех сообщества совместим и обусловлен проявлением уникальности каждого индивида... Сообщество не заработает, пока его члены не приспособятся к принятым в нем процедурам – логическим и социальным»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Шарп Э.М. Сообщество исследователей: образование для демократии / Пер. с англ. // Юлина Н.С. Философия для детей: Обучение навыкам разумного мышления. М., 2005. С. 341, 342, 345, 348.

Проблема свободы и сопряжения собственной позиции с позицией других людей трудна для детей. Она легче осознается и решается в диалогическом свободном общении со сверстниками, которое призвано обеспечить: а) свободу мнений; б) необходимость их формулирования, высказывания и обоснования; в) интеллектуальную ответственность, умение критиковать и выслушивать (понимать, принимать, доказательно опровергать); г) искусство достигать компромиссы, приходить к консенсусу; д) право на индивидуальность; е) обязанность вносить вклад в кооперативный поиск истины. Здесь и права-свободы, и правила-ограничения, накопление личного опыта, и опыт ведения диалога, соучастия, публичного рассмотрения-исследования, и добывание-использование знаний, и когнитивное, нравственное, социальное, индивидуальное развитие.

Класс, превращаясь в сообщество исследователей, является средством приобщения детей к коммунальности. Он может брать на себя решение многих школьных дел, также и некоторые внешкольные дела (участие в социальной помощи, сохранение природы, благоустройство и т.п.). Класс превращается в главную ячейку общества, в которой происходит становление разумных, знающих, социально и морально ответственных граждан демократического общества.

Сообщество исследователей – социальный срез демократической практики, микрокосм демократии. Оно не только самоуправляемая и саморазвивающаяся группа. Способы его саморегуляции и самокоррекции могут предлагаться более крупным сообществам. Это не может быть демократический ликбез в рамках традиционной педагогики, тот ликбез, к которому сегодня часто пытаются свести широко популяризируемое гражданское образование. Атрибутивные признаки сообщества исследователей – самостоятельное критическое мышление, разумность и свобода.

Перед сообществом исследователей стоит образовательная задача – систематическая выработка у учащихся широкого спектра социально и личностно значимых навыков. К их числу Н.С. Юлина относит<sup>1</sup>:

1) лингвистические навыки, обеспечивающие способность выражать чувства и мысли в адекватных понятиях; различать слова и значения; прояснять понятия и их оттенки; видеть контекстуальные границы смысла понятий; владеть искусством делать себя ясным, вести разговор-диалог и т.д.;

2) исследовательские навыки, обеспечивающие способность распо-

---

<sup>1</sup> См.: Юлина Н.С. Философия для детей: Обучение навыкам разумного мышления. М., 2005. С. 79–81.

знавать проблемную ситуацию; ставить и точно формулировать относящиеся к ней существенные вопросы; фиксировать противоречия в имеющейся информации; выдвигать объяснительные гипотезы и осознавать опасности при работе с ними; владеть разнообразными объяснительными инструментами; уметь заниматься поиском истины в коллективе и совместно вырабатывать хорошие суждения» и т.д.;

3) когнитивные навыки, обеспечивающие способность проводить различия и устанавливать связи; понимать значимость критериев и приводить основания в их пользу; приводить примеры и контр-примеры; подводить факты под правила и законы; распознавать типы отношений и их связи; видеть плюсы и минусы описательной, сравнительной и аналитической работы и т.п.;

4) этические навыки, обеспечивающие способность слушать других и принимать во внимание мнение других; работать в коллективе и рассматривать свое «Я» со стороны; отстаивать свои принципы; проявлять терпение и терпимость; критиковать других и выслушивать критику в свой адрес; участвовать в соревнованиях взглядов и признавать авторитет сильного аргумента; делать сбалансированные, с учетом контекста, оценочные суждения; признавать ошибки и корректировать их; уважать коллектив; отстаивать свою индивидуальность и автономию и вносить вклад в кооперативный поиск истины; сдерживать эмоции; проявлять самостоятельность и брать на себя ответственность и т.д.;

5) психологически-личностные навыки, обеспечивающие способность уметь самоидентифицировать себя, то есть иметь представления о своем «Я»; достигать самоуважения и самопонимания рефлексивно; отстаивать свою индивидуальность; самоутверждаться и самооценивать себя в дискуссиях со сверстниками и т.д.);

6) социальные (гражданские, коллективистские) навыки, обеспечивающие способность различать моральные, правовые, социальные проблемы и грамотно рассуждать о них; разрешать межличностные конфликты, конфликты «индивидуум-коллектив» и др.; занимать активную позицию и брать на себя моральную и социальную ответственность и др.

Сообщество исследователей противопоставляет идеалу рациональности идеал разумности. В XX веке под «человеком образованным» стал пониматься человек, овладевший накопленными до него знаниями, набором умений и обученный мыслить рационально, в идеале – по модели научной рациональности. Быть обученным и знающим – условия для разумности необходимые, но недостаточные. Нужен человек мыслящий и исследующий, не довольст-

вующийся полученным знанием и простой рефлексией по отношению к нему. Нужен субъект деятельностно, критически и творчески работающий со знанием. Человек должен жить, повинаясь не только императиву рациональности, но и принципу благоразумия и мудрости, не допуская непримиримых противостояний<sup>1</sup>.

Рациональность – организационный принцип, относящийся к оптимальному соединению средств и целей. Разумность, как и рациональность, предполагает аналитичность, точность, недопущение противоречивых суждений. Но разумность следует понимать не на основе идеала достижения «объективной истины», а на основе стремления или движения к истине, то есть на основе ее исследования, выливающегося в осмысленное «хорошее суждение». При этом важно учитывать и логические, и фактуальные, и моральные, и эстетические и другие основания, аспекты и последствия этого суждения. Разумность необходимо задает ценностный контекст. Рассуждение может состоять из суждений, основанных на предположениях или конвенциях, в отношении которых приведение оснований и точных критериев в принципе невозможно. При этом неизбежно включаются когнитивные, интуитивные, личностные, этические, аксиологические способы самокоррекции. Разумность человека является важнейшей характеристикой его социальной компетентности.

Преобразование класса в сообщество исследователей, в «клеточку демократии» прежде всего предполагает:

отказ от образования как предоставления обучающимся готовых ответов на незадаваемые ими вопросы;

постоянное обращение к их жизненному опыту и обеспечение его интенсивного приращения посредством организации их жизнедеятельности;

максимально возможный учет всего многообразия факторов социализации каждого ребенка, опору на самые различные социальные практики, осуществляемые в сообществе;

широкое использование проблемного и продуктивного обучения, эвристического и исследовательского методов, метода проектов в образовании школьников;

обеспечение органического единства в образовании обучения и воспитания, урочной и внеурочной, школьной и внешкольной деятельности;

---

<sup>1</sup> См.: Липман М. Рефлексивная модель практики образования / Пер. с англ. // Юлина Н.С. Философия для детей: Обучение навыкам разумного мышления. М., 2005.

открытость школы окружающему социуму, вовлечение школьников в самые разнообразные социальные практики, организуемые в неразрывной связи с образовательным процессом;

ориентация на идеи педагогики сотрудничества и педагогической поддержки ребенка.

Рассматривая превращение школьного класса в сообщество исследователей в качестве одного из наиболее действенных путей демократизации образования, следует помнить, что Д. Дьюи предлагал положить в основу организации школьного образования не просто групповые исследования, но так называемый «метод проектов», который позволял в полном объеме реализовывать принцип «learning by doing» – «обучения деланием». Д. Дьюи пытался (и следует признать, что очень успешно!) преодолеть ограниченность умозрительно образования, оторванного от практической деятельности. «Знания, приобретенные в опыте, – пишут Н.Е. Щуркова и Л.Д. Рогозина – отличны от тех, что приобретает субъект в процессе теоретического осмысления, – это знания особенностей объекта в его реакциях на воздействие и последствий взаимодействия с этим объектом. Эти знания содержат указания на то, как действовать во взаимодействии с объектом... Наличие опыта в чем-либо означает свободу человека в сфере этой связи с объектом. Имея опыт, человек обычно свободен в замыслах, желаниях и достижениях результатов»<sup>1</sup>. Знания, приобретенные в опыте коллективной совместной деятельности, содержат также указания на то, как выстраивать взаимодействие с другими людьми, осуществляя действия с данным объектом. То есть они прямо и непосредственно способствуют формированию социальной компетентности ребенка.

В XX столетии метод проектов, разработанный Д. Дьюи, его учениками и последователями (У. Килпатриком, Э. Коллингсом, Е. Парк-херст), получил широкое распространение в мировой педагогической практике, оказав огромное влияние на становление современной проектной культуры. В нашей стране в 20-е гг. прошлого года метод проектов вместе с принципом Д. Дьюи «от ребенка – к миру, от мира к ребенку» был положен в основу организации работы советской школы. Однако в 1931 г. метод проектов был осужден постановлением ЦК ВКП (б) «О начальной и средней школе» и более чем на полстолетия оказался под запретом. Со второй половины 80-х гг. интерес к нему вновь резко возрастает. По мнению К.Е. Сумнительного, «российские разработчики проектного обуче-

---

<sup>1</sup> Щуркова Н.Е., Рогозина Л.Д. Классное руководство: Формирование жизненного опыта у учащихся. М., 2002. С. 23, 32.

ния обратили внимания на целый ряд позитивных возможностей, которые реализуются благодаря ему лучше, чем в других педагогических технологиях. К ним можно отнести: индивидуализацию учебного процесса; возникновение в рамках групповой работы не конкуренции, а кооперации, формирующей новый тип и уровень общения; создание поля творчества для всех субъектов взаимодействия (ученика, учителя, родителя), участвующих в разработке проекта; осуществление индивидуальных способов деятельности школьников в условиях кооперации и командной работы»<sup>1</sup>.

Метод проектов направлен на то, чтобы обеспечить у школьников формирование необходимых современному человеку проектных умений. К их числу относятся такие умения: распознавать проблему и преобразовывать ее в цель предстоящей работы; определять перспективу и планировать необходимые шаги; искать и привлекать требуемые ресурсы; мотивировать других людей для участия в своем проекте; точно реализовывать имеющийся план и вносить в него необходимые изменения; оценивать достигнутые результаты; выявлять и анализировать допущенные ошибки; осуществлять презентацию результатов своей деятельности и самопрезентацию собственной компетентности<sup>2</sup>.

Метод проектов обеспечивает направленность образовательного процесса на результат, который достигается посредством разрешения практической или теоретической проблемы. При этом результат оказывается двояким. Внутренний результат связан с накоплением личного опыта учащегося, приобретаемого им в ходе познавательной и практически-преобразующей деятельности и объемлющего знания, умений, навыков, способов получения и применения знаний, компетенции, ценностных установок, норм деятельности, творческих интенций. Внешний результат предстает в созданном учащимися интеллектуальном или/и материальном продукте. По мнению И.Д. Чечель, метод проектов – это «педагогическая технология, ориентированная не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых (порой и путем самообразования). Активное включение школьника в создание тех или иных проектов дает ему возможность осваивать новые способы человеческой деятельности в социокультурной среде... Школьники свободны в выборе способов и

---

<sup>1</sup> Сумнительный К.Е. Западноевропейские педагогические системы: теоретическое осмысление и практика применения в отечественном образовании второй половины XX века. М., 2008. С. 94.

<sup>2</sup> См.: Ступицкая М.А. Новые педагогические технологии: учимся работать над проектами. Ярославль, 2008. С. 8.

видов деятельности для достижения поставленной цели, им никто не говорит, как и что необходимо делать. Самое интересное, что даже неудачно выполненный проект также имеет большое положительное педагогическое значение. Понимание ошибок создает мотивацию к повторной деятельности, формирует личный интерес к новому знанию, так как именно неудачно подобранная информация создала ситуацию “неуспеха”. Подобная рефлексия позволяет сформировать адекватную оценку (самооценку) окружающего мира и себя в этом микро- и макросоциуме. При выполнении проекта школьники попадают в среду неопределенности, но именно это и активизирует их познавательную деятельность»<sup>1</sup>.

И.С. Сергеев выделяет следующие требования, предъявляемые к учебному проекту:

1. Необходимость наличия социально значимой проблемы (задачи) - исследовательской, информационной, практической. Работа над проектом это и есть ее осмысление и разрешение. Поиск социально значимой проблемы – одна из наиболее трудных организационных задач, которую приходится решать учителю-руководителю вместе с обучающимися-проектантами.

2. Выполнение проекта начинается с планирования действий по разрешению проблемы, иными словами – с проектирования самого проекта, в частности – с определения продукта и формы его презентации. Важнейшей частью плана является пооперационная разработка проекта, в которой указан перечень конкретных действий с указанием выходов, сроков и ответственных. Но некоторые проекты (творческие, ролевые) не могут быть сразу четко спланированы от начала до конца.

3. Каждый проект обязательно требует исследовательской работы учащихся. Отличительной чертой проектной деятельности является поиск информации, которая затем будет обработана, осмыслена и представлена участниками проектной группы.

4. Результатом работы над проектом является продукт. В общем виде это средство, которое разработали участники проектной группы для разрешения поставленной проблемы<sup>2</sup>.

В настоящее время базовый принцип метода проектов, ориентирующий образовательный процесс на организацию обучения посредством делания и получения в его результате значимого продукта, с наибольшей полнотой реализует так называемое продук-

---

<sup>1</sup> Чечель И.Д. Метод проектов // Демократизация образовательного процесса в школе: Хрестоматия для учителя. М., 2007. С.

<sup>2</sup> См.: Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся. М., 2008. С. 7.

тивное обучение. Термин «продуктивное обучение» (Productive Learning) был предложен немецкими теоретиками и практиками образования Ингрид Бём и Йенсом Шнайдером на рубеже 80–90-х гг. прошлого столетия, которые основали Институт продуктивного обучения в Европе (1991).

Продуктивное обучение определяют как образовательный процесс, который приводит к развитию личности в сообществе одновременно с изменением самого сообщества, и реализуется в виде маршрутов, связанных с действиями, ориентированными на получение продуктов в ситуациях реальной жизни в рамках групповой деятельности. М.И. Башмаков, опираясь на это определение, выделяет следующие ключевые моменты продуктивного обучения:

продуктивное обучение есть педагогический процесс, что предполагает необходимость реализации принципов продуктивного обучения не только в рамках отдельных образовательных актов, но и в деятельности всей педагогической системы, например, школы;

развитие личности как главная цель продуктивного обучения, что требует ставить личность в центр образовательного процесса и обеспечивать его индивидуализацию;

социальный характер продуктивного обучения, обеспечивающий успешное вхождение подрастающих поколений в социум и полезность их деятельности в рамках образовательных процессов для сообщества и его отдельных представителей;

профессиональный характер продуктивного обучения, ориентирующего на получение продукта в ситуациях реальной жизни и на соединение общеобразовательной и продуктивной подготовки;

изменение роли педагога, превращающегося в консультанта, тьютора, стремящегося к пробуждению и поддержке собственной активности ребенка<sup>1</sup>.

Н.Б. Крылова подчеркивает, что продуктивное обучение предполагает реальную практику в социуме, в ходе которой учащиеся получают опыт работы, применяют знания, анализируют его в содержании образовательного отчета, выявляя проблемные точки, без изучения и фиксации которых невозможно выполнение проекта. Оно в обязательном порядке включает самоопределение учащихся как реальных субъектов учения и новый уровень понимания ими задач образования (через свою деятельность), рост мотивации деятельности, как в социуме, так и внутри школы. Продуктивное обучение сопровождается дискуссиями по поводу учебных и произ-

---

<sup>1</sup> Башмаков М.И. Что такое продуктивное обучение // Теория и практика продуктивного обучения. М., 2000. С. 12–13.

водственных проблем в группах, благодаря чему учащиеся могут понять и научиться решать собственные (жизненные, образовательные, производственные) проблемы<sup>1</sup>.

Продуктивное обучение обладает огромным потенциалом для превращения групп учащихся в сообщества исследований, объединяя их вокруг социально значимой деятельности, ориентированной на создание реальных, востребованных продуктов, что наполняет учебный процесс дополнительными жизненно важными смыслами для школьников.

Определяя продукт в образовании как практический, то есть овеществленный, представленный и воспроизводимый другими, итог деятельности школьников, Н.Б. Крылова обобщила опыт Международной сети продуктивных школ. На основе этого опыта она сформулировала следующие параметры продуктивного учения:<sup>2</sup>

1) практическая работа подростка (2–3 дня в неделю) на самостоятельно выбранных, реальных рабочих местах в качестве «учеников»;

2) разнообразные рабочие места – это «ресурс» продуктивного учения (и отдельное направление работы социальных работников и тьюторов);

3) подготовка каждым учащимся на основе конкретного содержания работы на рабочем месте развернутого, комплексного образовательного отчета по образовательным областям, связанным с данной работой;

4) смена мест работы каждый семестр (за время обучения в старшей школе таких мест может быть 6–8, и соответственно – 6–8 содержательных образовательных отчетов, отражающих новые образовательные области, связанных с новыми рабочими местами);

5) индивидуальный учебный план – недельный, месячный, семестровый, годовой;

6) суммарная балльная система оценивания, основанная на согласованной самооценке и оценке педагога;

7) группа – 12–14 человек, групповая учебная работа – 2–3 дня в неделю, общее обсуждение в группе образовательных и других проблем и еженедельная групповая рефлексия;

8) командный способ работы педагогов (педагог / два педагога + психолог; тьютор или социальный работник);

9) педагоги работают как консультанты по всем предметам (предметность традиционного обучения преодолена, поскольку пе-

<sup>1</sup> См.: Организация продуктивного образования: содержание и формы, размышления и рекомендации / Автор-составитель Н.Б. Крылова. М., 2008. С. 23.

<sup>2</sup> См.: Крылова Н.Б. Продукт в образовании // Новые ценности образования: Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус. 2005. Вып. 5 (24). С. 114–115.

дагог показывает, как надо строить самообразование, все учатся / работают вместе: ученик + группа + консультант);

10) договорная система взаимодействия педагога, педагогической команды, родителей, подростков;

11) группа имеет собственное помещение – учебную мастерскую, обеспеченную всем необходимым для учебы (компьютер, принтер, небольшая библиотека, видеоцентр и мебель для групповой работы).

Организация групповой работы – важнейшая проблема, которую систематически и последовательно стремиться решать общественно-активная школа, ставя задачи обеспечить накопление ребенком жизненного опыта и сформировать его социальную компетентность. По словам Н.Е. Щурковой и Л.Д. Рагозиной деятельность в группе модифицируется следующим образом: во-первых, «учебная» преобразуется в «познавательную», а «познавательная» - в исследовательскую»; во-вторых, «трудовые обязанности» перерастают в «трудовую заботу», а «трудовая забота» - в «созидание»; в-третьих, «восприятие другого» становится «взаимодействием с другим», а «взаимодействие с другим» обретает черты «взаимного транслирования Я», то есть общения<sup>1</sup>.

Таким образом, в ОАШ образовательный процесс, будучи активным, деятельностным, продуктивным, творческим, совместным, развивающим, не противоречит демократическому укладу школы, являясь его органичной и неотъемлемой частью. Однако следует иметь в виду, что практическая реализация идей демократической педагогики, демократизация образования на практике оказывается исключительно сложной задачей. По словам научного руководителя исследований Школы образования и непрерывного (пожизненного) образования Университета Экстер (Англия) Герта Биеста «в большинстве случаев школа оказывается наименее удобной средой проявления демократических действий и опыта»<sup>2</sup>. В связи с этим исключительно важной оказывается проблемы организации поведения и взаимодействия субъектов школьной жизни, самоосуществляющихся в демократическом пространстве ОАШ. Особенно значима эта проблема для России, как для страны с неразвитым правосознанием населения, крайне слабыми демократическими традициями, пренебрежительным отношением к правам и автономии отдельного человека.

---

<sup>1</sup> Щуркова Н.Е., Рагозина Л.Д. Формирование жизненного опыта у учащихся. М., 2002. С. 110.

<sup>2</sup> Биеста Г. Где мы учимся демократии? / Пер. с англ. // Демократическая школа. 2006. № 2. С. 58.

## Глава 6

### ДЕМОКРАТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ОБЩЕСТВЕННО-АКТИВНОЙ ШКОЛЫ: ВОСХОЖДЕНИЕ К СОЗНАТЕЛЬНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ

Общественно-активная школа ориентирована на то, чтобы стать образцом, прообразом общества, основанного не на насилии, а на праве и законе. Эта установка лежит в основе организации демократического пространства образования личности ребенка, как субъекта демократии, развития его индивидуальности и формирования социальной компетентности. Поэтому важнейшей задачей администрации и педагогического коллектива школы является организация совместной с учащимися, их родителями, со всеми субъектами школьной жизни деятельности по созданию действующей модели гражданского общества. В современной литературе подчеркивается, что «начинать строить гражданское общество необходимо со школьной скамьи и с получения детьми опыта взаимодействия, взаимопомощи в условиях расширения социальной практики, с формирования безопасной образовательной среды для всех субъектов учебно-воспитательного процесса, конструктивного управления конфликтами, способствующего установлению эффективного социального партнерства»<sup>1</sup>.

Стремление реализовать в укладе школьной жизни идеалы демократии и гражданского общества ставит на повестку дня вопрос о необходимости разработки нормативно-правовой базы жизни школьного сообщества. «Педагогический смысл работы над школьным законодательством заключается в накоплении опыта демократического поведения у взрослых и детей»,<sup>2</sup> - писал А.Н. Тубельский и предлагал сосредоточить первоочередное внимание на разработке и принятии *Закона о защите чести и достоинства*. Этот закон призван способствовать развитию уважительного отношения у учащихся, педагогов, администраторов, технических работников к самим себе и к окружающим людям, уравнивает их всех как субъектов внутришкольной жизни, независимо от занимаемого ими положения, властных полномочий и осуществляемых функций, которые оказываются равными перед законом, что является важнейшим принципом любой работающей демократии.

---

<sup>1</sup> Голиков Н.А. Школа как пространство социального партнерства // Демократическая школа. М., 2005. № 1. Права и нормы. С. 103.

<sup>2</sup> Тубельский А.Н. Зачем пишут законы... // Демократическая школа. М., 2005. № 1. Права и нормы. С. 7.

В школе № 734 г. Москвы (Научно-педагогическое объединение «Школа самоопределения»), которую А.Н. Тубельский возглавлял с 1985 г. до своей смерти в 2007 г., был разработан, принят и успешно реализован Закон о защите чести и достоинства. Приведем его текст полностью:

### **Закон о защите чести и достоинства**

*Цель закона:* защищать граждан, нуждающихся в защите права на честь и достоинство, и способствовать развитию свободы личности для каждого человека.

#### *Общие положения*

1. В нашей школе разрешено все, что не угрожает жизни и здоровью каждого человека, не ущемляет его прав, чести и достоинства.
2. Каждый гражданин имеет право на неприкосновенность чести и достоинства.
3. Каждый гражданин имеет право на защиту чести и достоинства.
4. Каждый гражданин имеет право самостоятельно защищать свою честь и достоинство, не нарушающими школьное законодательство способами.
5. Для содействия в защите чести и достоинства граждан школы избирается Суд Чести и защитник прав ребенка.
- 5.1. Функции по защите чести и достоинства граждан также могут брать на себя орган самоуправления класса и Совет школы.
6. Вышеперечисленные органы берут на себя обязательства защищать честь и достоинство всех нуждающихся в помощи граждан школы.
7. Граждане школы имеют право на возмещение им морального и материального ущерба (в случае публичного оскорбления, унижения и т.п.).
- 7.1. Правом на решение о возмещении морального и материального ущерба обладают высшие органы самоуправления (Совет школы, Суд Чести, Общий Сбор, Совет класса).

*Оскорблением чести и достоинства человека мы считаем:*

1. Рукоприкладство – нанесение побоев, избиение.
2. Угрозу, запугивание и шантаж.
3. Вымогательство, воровство.
4. Распространение заведомо ложных измышлений (клеветы), порочащих честь и достоинство личности.
5. Моральное издевательство:

- 5.1. Употребление оскорбительных прозвищ.
- 5.2. Дискриминацию по национальным и социальным признакам.
- 5.3. Подчеркивание физических недостатков.
- 5.4. Нецензурная брань.
- 5.5. Умышленное доведение другого человека до стресса, срыва.
6. Умышленную порчу личного имущества.
7. Унижение человеком своего собственного достоинства в глазах окружающих людей.
  - 7.1. Появление в состоянии алкогольного опьянения.
  - 7.2. Истязание животных.
  - 7.3. Добровольное принятие на себя образа и функций раба («шестерки»)<sup>1</sup>.

Интереснейшим примером документа, направленного на создание демократического пространства школьной жизни, является Конвенция участников образовательного процесса «Наши права, обязанности и ответственность», разработанная и принятая в гимназии № 1513 г. Москвы. Конвенция определяет права и обязанности гимназистов, учителей, родителей, регламентирует механизм реализации прав в образовательном процессе, который трактуется как взаимосвязь учебной и внеучебной деятельности, результаты которой зависят от качества этой деятельности, демократического характера образовательной среды, от стиля общения. Утверждая, что каждый участник образовательного процесса имеет право на защиту и уважение своего человеческого достоинства, свободу совести и вероисповедания, на свободное выражение в корректной форме собственных взглядов и убеждений, право избирать и быть избранным в органы самоуправления гимназии, Конвенция подчеркивает, что «реализация учителем, учеником или родителем своих прав осуществляется свободного, если это не ущемляет прав других участников образовательного процесса»<sup>2</sup>.

Важнейшая задача общественно-активной школы – сформировать правовое пространство школьной жизни. Без этого невозможна сколько-нибудь целостная демократизация уклада жизни ОАШ. К числу условий, необходимых для формирования правового пространства школы, современные авторы относят:

---

<sup>1</sup> Закон о защите чести и достоинства // Демократическая школа. М., 2005. № 1. Права и нормы. С. 26–27.

<sup>2</sup> Конвенция участников образовательного процесса «Наши права, обязанности и ответственность». М., 2006. С. 6.

1. Наделение всех, кто учит и учится в школе, статусом гражданина школы с равными гражданскими правами, присвоение прав гражданства выпускникам школы и родителями по их просьбе.

2. Создание возможностей для открытого демократического обсуждения демократических ценностей коллектива школы и взаимоотношений в нем с учетом реальных ситуаций, побуждающих осмыслить эти ценности.

3. Наличие компетентных, избранных коллективом органов, создающих условия для реализации совместно принятых норм.

4. Создание условий для участия каждого ученика и учителя в решении самых важных вопросов, касающихся всех через общие собрания, референдумы, советы дел, мониторинг и т.п.

5. Наличие выбираемого всеми органа, разрешающего конфликты и рассматривающего случаи нарушения законов.

6. Привлечение в той или иной степени каждого гражданина к созданию или пересмотру норм общей жизни<sup>1</sup>.

Система управления общественно-активной школой должна не просто с максимально возможной полнотой обеспечивать реализацию демократических механизмов власти, но и создавать условия для обретения каждым членом школьного сообщества, прежде всего детьми, опыта демократического управления. А.Н. Тубельский писал: «Необходим опыт управления школьным сообществом – это очень важно не только для воспитания лидеров, которые нужны. Важна сама проблема органов самоуправления в школах, решая которую, мы сможем решать и проблему становления демократического сознания. Здесь нужен опыт участия буквально каждого в управлении школой. Однако нельзя создавать органы управления отдельно для детского коллектива, отдельно для педагогов. Это должно быть органы со-управления. Совместное управление – перспективная вещь, потому что дети на равных со взрослыми правах могут обсуждать вопросы и проблемы, предлагать и принимать решения. Такой опыт со-управления взрослых и детей на основе демократических процедур избрания, на основе реальной передачи полномочий прав и обязанностей такому органу, очень важен»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Тубельский А.Н., Державин В.Б., Касаткина З.Н., Мойсенко А.В. Школа будущего – школа развития индивидуальности // Демократическая школа. 2007. № 1. Школа будущего. С. 38.

<sup>2</sup> Тубельский А.Н. Уклад школьной жизни: теория и практика создания и обеспечения // Новые ценности образования: Школьный уклад. М., 2007. Вып. 5 (35). С. 16–17.

Суть демократического управления школой раскрывает Н.Б. Крылова<sup>1</sup>. Школа, являясь частью гражданского общества, может играть роль демократического института лишь при условии, если государство не вмешивается в функции педагога по обеспечению условий развития ребенка, если оно не диктует нормы обучения и воспитания, полностью доверяя профессионалам. Необходимо преодолеть стремление школьного самоуправления копировать властные государственные структуры («вертикаль»), перейти к созданию горизонтальных демократических структур самоуправления детско-взрослого сообщества: ведь формы прямой демократии как нельзя лучше соответствует укладу самой школьной жизни.

По мнению Н.Б. Крыловой, суть демократических норм управления можно выразить так: не школа для управления, не учитель для администрации (как объекты инспектирования), а управление / инспектор / директор – для обеспечения инновационной деятельности школы и учителя. Задача управления разных уровней – развитие детско-взрослых (учительских и родительских) сообществ, способных к самоопределению, самоорганизации и самоконтролю. При этом надо учитывать, что сама демократия не сводится к «народовластию». Демократия – это диалог, обсуждение проблем, принятие мнения каждого, учет позиции меньшинства и согласование решений на всех уровнях (диалог – это организационный аналог и психологический эквивалент демократии: если вы способны на диалог, значит, вы открыты демократии). За обеспечением общественной составляющей управления следует наблюдать общественным организациям и независимым профессиональным и родительским ассоциациям, которых у нас еще недостаточно. Само же их сотрудничество со школами порой трактуется узко прагматически – как одностороннее действие, беспорное выполнение нижестоящими указаний вышестоящих. Иного «сотрудничества» вертикально устроенное управление на местах представить себе порой не может.

Н.Б. Крылова формулирует пять базовых условий обеспечения саморазвития школ на основе принципов демократии: 1) публичность и совместность всех действий; опора на общественную поддержку деятельности; 2) соблюдение интересов всех субъектов образовательной политики; уважения прав меньшинства при принятии решений; 3) прозрачность механизмов управления, их нацеленность на взаимодействие; 4) добровольность принятия ответственности субъектами образования, опора на их инициативу; поддержка инно-

---

<sup>1</sup> См.: Крылова Н.Б. Демократизация школы // Демократическая школа. 2003. № 2.

вационной деятельности и широкого участия инициативных групп в выполнении решений, а также поддержка их права влиять на образовательную политику; 5) равенство прав детей и взрослых в школьном самоуправлении и уважение их свобод в школе.

Демократизация начинается с обеспечения реального равноправия. Демократические нормы обеспечивают то, что сообщество управляет его общее согласованное мнение. Еще одной нормой при этом выступает открытое, свободное и безбоязненное выражение мнения и толерантное отношение к иному мнению. Единичное мнение всегда принимается в расчет. Смысл его – в том, что, если не здесь и теперь, то позже оно призвано сыграть свою роль в общем балансе сил. В конечном счете, согласованное предложение может потерять какие-то детали, но взамен сообщество получит определенную степень согласованности, позицию, устраивающую всех. В итоге вырабатывается бесконфликтное решение – основа сотрудничества, в которое включены все. Создать в школе атмосферу реального, а не показного сотрудничества учащихся, родителей и педагогов – основное средство реализации собственной демократической образовательной политики. Относительная независимость решений школьного сообщества, право на собственную стратегию и тактику образования, автономия школьной жизни – вот те начала демократизации, которые принесут обновление.

Острая проблема, с которой сталкивается администратор и педагог в ОАШ (впрочем, так же, как и в любой другой школе) - это проблема обеспечения дисциплины, то есть внутреннего порядка, необходимого для осуществления успешного образования. В традиционной школе дисциплина, как правило, осуществляется с помощью более или менее разумной системы наказаний и поощрений, часто базируясь на авторитарном подчинении ученика учителю, учителя директору. В общественно-активной школе необходимо сформировать совершенно иной, демократический по своей сути, дисциплинарный режим, подходы к которому разрабатывались многими выдающимися педагогами на протяжении столетий.

Еще в XVII веке основоположник научной педагогики Я.А. Коменский рассматривал школьную дисциплину как «узды», связывающие работу, подлежащую исполнению, и действующих лиц<sup>1</sup>. Классик свободного воспитания английский педагог А. Нилл, протестуя против извечной педагогической установки на необходи-

---

<sup>1</sup> См.: *Коменский Я.А. Законы хорошо организованной школы* / Пер. с лат. // Избр. пед. соч.: В 2 т. Т. 2. М., 1982. С. 133.

мость дисциплинирования ребенка, писал в середине XX столетия: «Возникает кощунственный вопрос: а почему, собственно, ребенок должен слушаться? Я на него отвечаю так: он должен слушаться, чтобы удовлетворить стремление взрослого к власти, зачем же еще?... Поскольку социальное одобрение – это то, чего хочет каждый, ребенок сам научается вести себя хорошо, и никакой особенной внешней дисциплины не требуется?»<sup>1</sup>.

Идеолог свободного воспитания С.Н. Дурьлин, задаваясь в начале XX столетия вопросом, что такое школьная дисциплина, писал: «Вот наиболее точное и простое понятие дисциплины в ее ходячем смысле: “Под школьной дисциплиной разумеют исполнение со стороны учащихся и воспитывающихся требований школы относительно учения и поведения... Короче говоря, дисциплина – это повиновение требованиям школы, главное средство добиться этого повиновения – страх наказания”. Так понимая задачи дисциплины, современная школа по существу ничем не отличается от казармы: “Дан приказ – и должны его исполнить, а не исполнят – последует взыскание”. Но в казарме дисциплина нечто самодовлеющее; в школе – она должна быть лишь подчиненною частью совсем другого целого: воспитания. Воспитание же само по себе тоже не самоцель, а лишь средство: цель – дети, развивающиеся здраво, последовательно и правильно... Вместо же воспитания в нашей школе – дисциплина, вместо воспитательного воздействия – правила, вместо нравственного влияния воспитателей – наказания, вместо любви и доверия – страх и ложь»<sup>2</sup>.

Спустя четверть века классик советской педагогики А.С. Макаренко протестовал против рассмотрения дисциплины как внешнего порядка или внешних мер, считая это самой губительной ошибкой. «При таком взгляде на дисциплину, – подчеркивал он, – она всегда будет только формой подавления, всегда будет вызывать сопротивление детского коллектива и ничего не будет воспитывать, кроме протеста и желания скорее выйти из сферы дисциплины»<sup>3</sup>. А.С. Макаренко резко выступал против «дисциплины торможения». «Дисциплина торможения, – писал он, – говорит: этого не делай, того не

---

<sup>1</sup> *Нилл А.* Саммерхилл – воспитание свободой / Пер. с англ. М., 2000. С. 124, 127.

<sup>2</sup> *Дурьлин С.Н.* Что такое школьная дисциплина в школе существующей и той школе, какая должна быть? // Идеал свободной школы: Избр. пед. произв. М., М., 2003. С. 58, 67.

<sup>3</sup> *Макаренко А.С.* Методика организации воспитательного процесса // Избр. пед. соч.: В 2 т. Т. 1. М., 1978. С. 199.

делай, не опаздывай в школу, не бросай чернильниц в стены, не оскорбляй учителя; можно прибавить еще несколько подобных правил с частицей “не”. Это не советская дисциплина – это дисциплина преодоления; дисциплина борьбы и движения вперед, дисциплина стремления к чему-то, борьба за это что-то – вот такая борьба нам нужна действительно»<sup>1</sup>. А.С. Макаренко отмечал, что «дисциплина, выражаемая только в запретительных нормах, – худший вид нравственного воспитания»<sup>2</sup>.

К главным причинам нарушений школьной дисциплины С.Н. Дурылин относил: 1) скуку, не заинтересованность уроком, предметом, учителем; 2) несоответствие требований, предъявляемых к учащимся, их природе, потребностям, характеру, силам; 3) не удовлетворенность потребности в самодеятельности и творчестве; 4) отсутствие в детях мягко воспитываемого чувства, осознания своих и чужих прав и обязанностей; 5) разобщенность учащихся и учителей; 6) невнимание воспитателей к нуждам воспитанников. «Устранив эти господствующие причины нарушений школьного мира и мирной жизни, – писал С.Н. Дурылин, – мы устраним и нарушения так называемой дисциплины и никаких внешних дисциплинарных мер, кроме обычных воспитательных, нам не придется уже применять тогда в школе... Иначе говоря, истинное воспитание уничтожает саму необходимость существования дисциплины, как начала, независимого собственно от воспитания. Воспитание включает в себя все, что есть истинного в понятии “дисциплина”, то есть необходимость соблюдения таких условий воспитательной и образовательной работы в школе, при которых эта работа идет мерно, правильно, продуктивно и исключает из себя все, что есть ложного в этом понятии применительно к школе: стремление внешними воздействиями влиять на внутреннюю жизнь учащихся. Так именно и смотрит педагогическое течение так называемого свободного воспитания на сущность и задачи школьной дисциплины»<sup>3</sup>.

Обсуждая проблему дисциплины, классик русской дореволюционной педагогики П.Ф. Каптерев сосредоточил внимание на логике организации коллективной деятельности. Подчеркивая, что «идеал педагогической дисциплины - не расслабленный, покоренный под иго и забитый человек, а сильный, мужественный и свободный, но

---

<sup>1</sup> Макаренко А.С. Мои педагогические воззрения // Избр. пед. соч.: В 2 т. Т. 1. М., 1978. С. 135.

<sup>2</sup> Макаренко А.С. Цель воспитания // Избр. пед. соч.: В 2 т. Т. 1. М., 1978. С. 39.

<sup>3</sup> Там же. 73, 77–78.

при этом вполне отдающий себе отчет в своих действиях и несущий за них ответственность»<sup>1</sup>, П.Ф. Каптерев выводил необходимость дисциплины из совместной работы. «Школьная работа, – писал он, – есть совместная работа многих – учителя и учащихся для их взаимной пользы. Совместная работа и жизнь многих невозможны без определенного порядка; порядок есть необходимое условие жизни в обществе и совместной работы. Порядок школьной жизни есть дисциплина. Ее задача – устройство личной жизни образуемого в школе в согласии с жизнью других образуемых и учителя; дисциплина есть охрана личности учащегося и учителя против насилия школьного общества и школьного общества против насилия отдельного учащегося и учителя. Привести в гармонию интересы отдельных образуемых, учителя и всего школьного общества и тем создать основу для дружной совместной работы всех – вот к чему должна стремиться дисциплина»<sup>2</sup>.

П.Ф. Каптерев отстаивал идеал сознательной дисциплины: «В основу школьной педагогической дисциплины нужно положить убеждение учителя и учащихся, что дисциплина необходима всем и каждому, что, подчиняясь дисциплине, мы обнаруживаем разум и волю, а не бессилие и глупость, что в дисциплине мы подчиняемся сами себе, потому что дисциплина есть излияние воли и разума каждого его отдельного члена. Нарушение дисциплины есть состояние внутреннего противоречия. Чтобы достигнуть создания такого убеждения и укоренить его в учащихся, необходимо привлечь их к выработке и поддержанию дисциплины в школе. Дисциплина не может быть предписываема, она может быть только вырабатываема всем школьным обществом, то есть учителем и учащимися; иначе она будет непонятной учащимся, навязанной, совсем не дорогой для них и нравственно необязательной. Ее благотворность и необходимость учащиеся не будут сознавать, а потому будут считать себя вправе не подчиняться навязанной дисциплине, нарушать ее и много-много сохранять внешний вид ее исполнения»<sup>3</sup>.

Для Д. Дьюи дисциплина положительна и конструктивна. Он критиковал «отрицательную» трактовку дисциплины как мучительного насилия, устанавливающего чуждые человеку внешние способы действия. Дисциплина есть необходимое условие успешности дея-

---

<sup>1</sup> Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Избр. пед. соч. М., 1982. С. 615.

<sup>2</sup> Там же. С. 611.

<sup>3</sup> Там же. С. 612.

тельности человека, продуктивности его общения с другими людьми. «Дисциплина, – подчеркивал Д. Дьюи, – означает власть над своими возможностями, управление имеющимися ресурсами для осуществления предпринятой деятельности. Понять, что надо сделать, а затем приняться за это, не откладывая дела в долгий ящик, используя необходимые средства, – вот что значит быть дисциплинированным, хоть служа в армии, хоть занимаясь наукой. Дисциплина созидательна»<sup>1</sup>.

По мнению Д. Дьюи дисциплина естественным образом возникает из логики взаимодействия людей: «Если вы поставите своей конечной целью – развитие чувства социального сотрудничества и общности жизни, то дисциплина должна вытекать из этой цели и соответствовать поставленной вами задаче. В этом случае дисциплина будет несколько напоминать тот порядок, который замечается там, где какая-нибудь вещь находится в процессе построения; здесь будет некоторый беспорядок, как во всякой мастерской, где идет работа; здесь нет молчания; люди здесь не заняты тем, чтобы сохранить известные установленные позы; их руки не сложены; они не держат книг так или этак. Здесь создаются разнообразные вещи и здесь поэтому суматоха, шум – результаты активной работы. Но из этой работы, из этого создания вещей с целью добиться соответствующих результатов, и из создания этих вещей социальным путем, путем сотрудничества, вырастает своя дисциплина, – дисциплина особого рода и особого типа. Все наше представление о школьной дисциплине меняется, когда мы подходим к ней с этой точки зрения»<sup>2</sup>.

По словам А.С. Макаренко, дисциплина «должна сопровождаться сознанием, то есть полным пониманием того, что такое дисциплина и для чего она нужна... Необходимо, чтобы воспитанники гордились дисциплиной и относились к хорошей дисциплине, как к лучшему показателю работы всего коллектива»<sup>3</sup>. К элементам «логики дисциплины», которые обязательно должны знать воспитанники, он, в частности относил следующие идеи: 1) дисциплина необходима коллективу для того, чтобы он лучше и быстрее достигал своих целей; 2) дисциплина украшает коллектив и каждого отдельного члена коллектива; 3) дисциплина есть свобода, она ставит личность в более защищенное, свободное положение и создает полную уве-

---

<sup>1</sup> Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. М., 2000. С. 124.

<sup>2</sup> Дьюи Д. Школа и общество / Пер. с англ. М., 1923. С. 19.

<sup>3</sup> Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса воспитания... С. 200.

ренность в своем праве, путях и возможностях именно для каждой отдельной личности; 4) дисциплина проявляется не тогда, когда человек делает что-либо для себя приятное, а тогда, когда человек делает что-нибудь более тяжелое, неожиданное, требующее значительных напряжений<sup>1</sup>.

Выдающийся представитель педагогики Российского зарубежья С.И. Гессен доказывал, что дисциплина, «возможна через нечто иное, чем она сама – через свободу как высшее просвечивающее в ней начало»<sup>2</sup>. По его мнению, дисциплина, обладающая высшей целью, которой служат и властные и подвластные, обращается к собственной воле и разуму подвластных, оставляет место для личной инициативы, предоставляет выбор средств и путей самостоятельному суждению дисциплинируемых, предполагает их ответственность.

Со второй половины 80-гг. XX в. в отечественной педагогике наметилось стремление гуманистически переосмыслить традиционное для советской эпохи понимание дисциплины. Огромное влияние на выработку новой точки зрения оказали идеи К. Роджерса. Задаваясь вопросом «существует ли дисциплина в человекоцентрированных классах», К. Роджерс отвечал: «Да, в человекоцентрированной учебной среде дисциплина существует. Это – самодисциплина. В более широком жизненном контексте самодисциплина предполагает знание себя и своих действий, необходимых для личностного роста и развития... Самодисциплина требует такой учебной среды, которая обеспечивает возможность учиться на собственном опыте (в том числе и на опыте собственных ошибок) и рефлексировать этот опыт»<sup>3</sup>.

К. Роджерс исходил из того, что понятие самодисциплины складывается из таких штрихов, как «осуществление выбора, организация времени, постановка целей и установление приоритетов, помощь и забота, слушание, социальная организация, миротворчество, доверие и (что, возможно, наиболее существенно) взаимодействие в условиях свободной и открытой учебной среды... Самодисциплина начинается с малого и растет вместе с индивидом... Движение от внешней дисциплины к самодисциплине требует времени. Свобода, необходимая, чтобы питать самодисциплину, – это новый опыт как для учителей, так и для учащихся... Свободный ученик – это ученик, который может совершать ошибки “под свою ответствен-

---

<sup>1</sup> Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса воспитания // Избр. пед. соч.: В 2 т. Т. 1. М., 1978. С. 200.

<sup>2</sup> Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 67.

<sup>3</sup> Роджерс К., Фоенберг Д. Свобода учиться / Пер. с англ. М., 2002. С. 314.

ность”... Свобода имеет порядок, но этот порядок таков, что он развивается как исходящий от группы, а не навязываемый ей извне»<sup>1</sup>.

К. Роджерс выделял три типа дисциплины – учительский, совместный и собственный: «Учительский тип дисциплины всем хорошо известен. И знание, и дисциплина исходят от учителя; учащийся слушает и слушается учителя. Всякая конфликтность (особенно в средних классах) проистекает из сопротивления учащегося требованиям учителя, что негативно характеризует учащегося. Совместный тип дисциплины – это средняя, промежуточная точка между внешним образованием и самообразованием. Учителя и учащиеся работают совместно, так что во внимание принимается уровень комфортности для всех в классе, а учитель перестает быть источником всего знания и всей дисциплины... При собственном типе дисциплины учитель и учащиеся взаимодействуют в совершенно иной плоскости. Учащиеся осуществляют свои собственные исследовательские проекты, выполняют личные учебные контракты, организуют свое собственное время и сообщают, чему они научились... Школы, любимые учениками, предоставляют возможности для самостоятельного учения и самодисциплины»<sup>2</sup>.

Современное понимание дисциплины, вписывающееся в концепцию демократической педагогики, в теории отечественного образования сформулировали О.С. Газман и С.Л. Соловейчик. «В сферу педагогики, – писал О.С. Газман, – входит формирование общественной школьной дисциплины и самодисциплины личности. Школьная дисциплина - принятый порядок жизни учебного заведения, соблюдение учащимися правил взаимодействия с учителями и товарищами; поведение, не ущемляющее права других и обеспечивающее успешное осуществление образовательно-воспитательных задач. Это одна из форм общественной дисциплины, отражает их характер и направленность... Подлинно демократическое общественное устройство предполагает функционирование дисциплины на фундаменте правового государства, участия масс в установлении социальных норм и в контроле за их выполнением. В условиях демократии дисциплина рассматривается как необходимое условие обеспечения демократических свобод граждан... Дисциплина личности должна рассматриваться в контексте ее свободы, то есть как самодисциплина – субъективная способность личности к самоорганизации для реализации принятых намерений, достижения собственных целей историче-

---

<sup>1</sup> Там же. С. 325, 326, 339.

<sup>2</sup> Там же. С. 345.

ски выработанными общекультурными способами... Дисциплина, рассматриваемая в аспекте свободного развития личности, есть, несомненно, и самоограничение, но осуществляемое на основе выбора, добровольного отказа от своих желаний, от одной линии поведения. Способность личности выбирать свою линию поведения в различных обстоятельствах (самоопределяться) является предпосылкой возникновения моральной и социальной ответственности за свои поступки. Приобретая способность к самодисциплине, растущий человек получает определенную независимость от случайных внешних обстоятельств, защищает себя от возможных общественных санкций и тем самым увеличивает степень своей свободы»<sup>1</sup>. Дисциплинированность человека, его способность к самодисциплине являются необходимыми условиями его успешной жизни в социуме, неотъемлемыми составными элементами его социальной компетентности.

Предлагая свое понимание дисциплины, С.Л. Соловейчик отмечал, что «школа в нашем сознании – это прежде всего порядок. Учитель не может учить и ничему не научит, если в классе нет дисциплины. Чуть жестче, чуть мягче, но дисциплина.... Дисциплина в распространенном понимании – это послушание, подчинение школьным порядкам. Дисциплина – это подчинение. Discipulus – ученик; ученик обязан слушать учителя. Но для чего? Чтобы учитель мог учить, чтобы класс и каждый из учеников в отдельности работали – учились и продвигались вперед, иначе школа перестает быть школой. Значит, конечный смысл дисциплины не в послушании, а в работе, в работоспособности класса и ученика. Дисциплина – это не послушание, а трудоспособность, сосредоточение на работе... Дисциплина класса измеряется продуктивностью его работы. И больше ничем»<sup>2</sup>.

Пространство жизни общественно-активной школы должно быть организовано таким образом, чтобы нормы поведения, принятые в нем, разрабатывались, устанавливались и сознательно принимались всеми членами школьного коллектива, чтобы дисциплина соответствовала потребностям организации разнообразных видов совместной деятельности, была естественна и понятна каждому. Дисциплина должна естественным образом перерасти в самодисциплину, в способность продуктивной саморегуляции, что требует и сформированной социальной компетентности, и способности осмысливать и планировать свои дела и поступки.

---

<sup>1</sup> Газман О.С. Дисциплина // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. М., 1993. Т. 1. С. 274, 275.

<sup>2</sup> Соловейчик С.Л. Свобода и дисциплина // Воспитание школы: Статьи для своей газеты. М., 2002. С. 39, 41.

## Литература

*Бермус А.Г.* Модернизация образования: философия, политика, культура. М., 2008.

*Братченко С.Л.* Введение в гуманитарную экспертизу образования. М., 1999.

В центре педагогических инноваций «Ярмарка социально-педагогических проектов». Самара, 2003.

*Газман О.С.* Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М., 2002.

Демократизация образовательного процесса в школе: Хрестоматия для учителя / Редактор-сост. Г.Б. Корнетов. М., 2007.

Демократическая школа. 2006. № 1. Демократизация учебного процесса.

Демократическая школа. 2006. № 2. Идеи Корчака сегодня.

Демократическая школа. 2005. № 1. Права и нормы.

Демократическая школа. 2005. № 2. Уклад и экспертиза.

Демократическая школа. 2007. № 2. Условия развития.

Демократическая школа. 2007. № 1. Школа будущего.

*Днепров Э.Д.* Современная школьная реформа в России. М., 1998.

Документы международного права по вопросам образования / Сост. Ю.А. Кудрявцев и др. М., 2003.

*Дьюи Д.* Демократия и образование / Пер. с англ. М., 2000.

*Дьяченко В.К.* Основное направление развития образования в современном мире. М., 2005.

*Иванов А.В.* Детско-взрослое сообщество культурной среды общеобразовательной школы. М., 2005.

*Иванов А.В.* Культурная среда общеобразовательной школы. М., 2006.

*Иванов Д.А. Митрофанов К.Г., Соколова О.В.* Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие. М., 2003.

*Иллич И.* Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир. / Пер. с англ. М., 2006.

Инновационное движение в российском школьном образовании. М., 1997.

*Казанцева Н.А.* Общественно-активные школы: опыт добровольческих инициатив. Красноярск, 2002.

*Киселев А.С.* Инновационная система опережающего образования в контексте социологической перспективы общественного развития. СПб., 2007.

Конвенция участников образовательного процесса: Наши права, обязанности и ответственность. М., 2006.

Кордонский М., Кожаринов М. Очерки неформальной социотехники. М., 2008.

*Корнетов Г.Б.* Учитель-воспитатель в пространстве демократической педагогики: Подготовка педагога для общественно-активной школы. М., 2009.

*Корнетов Г.Б.* Становление демократической педагогики: Восхождение к общественно-активной школе. М., 2009.

*Корнетов Г.Б.* Становление и сущность демократической педагогики. М., 2008.

*Корнетов Г.Б.* Теория и практика образования. М., 2006.

*Корнетов Г.Б.* Что такое общественно-активная школа?. М., 2009.

*Крылова Н.Б., Александрова Е.А.* Очерки понимающей педагогики. М., 2003.

*Ксензова Г.Ю.* Инновационные технологии обучения и воспитания школьников. М., 2008.

*Куркин Е.Б.* Организационное проектирование в образовании. М., 2008.

*Линдеман-Комарова С.* ОАШ. Руководство для создания ОАШ. Методология и опыт применения в пяти странах мира. Ереван, 2004.

*Мак-Ларен П.* Жизнь в школах: введение в критическую педагогику / Пер. с англ. М., 2007.

*Млодик И.* Школа и как в ней выжить: взгляд гуманистического психолога. М., 2008.

*Мошер Р., Кенни Р., Гаррод Э.* Воспитание гражданина: демократические школы / Пер. с англ. М., 1996.

*Мудрик А.В.* Социализация человека. М., 2004.

*Насонова Е.В.* Демократизация школы. Красноярск, 2005.

Неформальное образование детей и молодежи в общественных объединениях / Сост. И.И. Фришман. Н. Новгород, 2008.

Новые ценности образования: Альтернативы. М., 2008. Вып. 1 (35).

Новые ценности образования: Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус. М., 2005. № 5 (24).

Новые ценности образования: Продуктивное обучение и демократизация школы. М., 2005. Вып. 4 (23).

Новые ценности образования: Контексты и подтексты образования. М., 2006. Вып. 5–6 (29–30).

Новые ценности образования: Образовательная деятельность. М., 2006. Вып. 1–2 (25–26).

Новые ценности образования: Основания многопрофильной школы. М., 2008. Вып. 4 (38).

Новые ценности образования: Открытое образование. М., 2006. Вып. 3 (27). С. 9.

Новые ценности образования: Родители и школа – партнеры. М., 2004. № 1 (16).

Новые ценности образования: Школа – культурный центр. М., 2004. Вып. 3 (18).

- Новые ценности образования: Школьный уклад. М., 2007. Вып. 5 (35).
- Общественно-активная школа: опыт построения социального партнерства / Болуж Е.В., Валюшицкая И.В., Фомина Е.Ю., Шайхутдинов Е.М. Красноярск, 2005.
- Общественно-активные школы и образовательная политика в странах переходного периода в XXI веке. Красноярск, 2001.
- Общественно-активные школы как механизм развития гражданского общества в пост - коммунистических странах. Красноярск, 2000.
- Общественно-активные школы: образование ребенка как субъекта демократии: хрестоматия / Редактор-составитель Г.Б. Корнетов. Москва – Владимир, 2007.
- Организация продуктивного образования: содержание и формы, мышления и рекомендации / Автор-составитель Н.Б. Крылова. М., 2008.
- Орлова Т.В.* Технология развития школы: Теория и практика. Кн. 1–3. М., 2005.
- Пинский А.А.* Либеральная идея и практика образования. М., 2007.
- Права, обязанности и ответственность: от 0 до 18. М., 2006.
- Право на образование: Возможности реализации в России: Сборник документов / Сост. Л.Л. Редько и др. Ставрополь, 2007.
- Проектирование в образовании: Проблемы, поиски, решения / Под ред. В.И. Слободчикова, М.А. Ушаковой. М., 1994.
- Общественно-активные школы: образование ребенка как субъекта демократии: Хрестоматия / Сост. Г.Б. Корнетов. Москва – Владимир. 2007.
- Развитие ребенка – путь к становлению демократического сознания / Под ред. А.Н. Тубельского. Ч. 1–5. М., 2001.
- Рогачева Е.Ю.* Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс-культурный контекст. Владимир, 2005.
- Роджерс К., Фрейнберг Д.* Свобода учиться / Пер. с англ. М., 2002.
- Российская модель общественно-активной школы / Сост. Валюшецкая И.В., Максименко Н.А., Насонова Е.В., Фомина Е.Ю. Красноярск, 2004.
- Свободное воспитание в России: К.Н. Вентцель и С.Н. Дурылин: Антология педагогической мысли / Редактор-сост. Г.Б. Корнетов. М., 2008.
- Савенков А.В.* Психологические основы исследовательского подхода к обучению. М., 2006.
- Селевко Г.К.* Социально-воспитательные технологии. М., 2005.
- Сергеев И.С.* Как организовать проектную деятельность учащихся. М., 2008.
- Социальная компетентность классного руководителя: режиссура совместных действий / Под ред. А.Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой. М., 2007.
- Соловейчик С.Л.* Воспитание школы: статьи для своей газеты. М., 2002.
- Степанов П.* Как создать воспитательную систему школы. М., 2006.
- Ступицкая М.А.* Учимся работать над проектами. Ярославль, 2008.

- Теория и практика продуктивного обучения. М., 2000. С. 12–13.
- Тубельский А.Н.* Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. М., 2001.
- Тюляева Т.И.* Демократическая школа: демократическое управление. М., 2006.
- Фруммин И.Д.* Введение в теорию и практику демократического образования. Красноярск, 1998.
- Цырлина Т.В.* Гуманистическая авторская школа XX века: взгляд из прошлого в будущее. М., 2001.
- Шакурова М.В.* Социальное воспитание в школе. М., 2004.
- Щуркова Н.Е., Рагозина Л.Д.* Классное руководство: Формирование жизненного опыта у учащихся. М., 2002.
- Экспертиза и консультационная поддержка в системе образования / Под ред. Т.М. Ковалевой. М., 2004.
- Юлина Н.С.* Философия для детей: Обучение навыкам разумного мышления. М., 2005.
- Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001.
- Service Learning – обучение действием. Программы совмещения процесса образования и общественно полезной деятельности (для средних учебных заведений). М., 2006.

Библиотека демократического образования  
Выпуск 3

**Г.Б. Корнетов**  
**ДЕМОКРАТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА ДЛЯ XXI ВЕКА:**  
**ПЕРСПЕКТИВЫ ОБЩЕСТВЕННО-АКТИВНЫХ ШКОЛ**  
Учебное пособие

Подписано в печать 06.03.2009.  
Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага типографская.  
Печать офсетная. Усл. печ. л. 7,0.  
Тираж 1000 экз. Заказ 354.  
Издательство «Научная книга».  
Россия, 170033, г. Тверь, ул. Фадеева, д. 27.  
Тел. (4822) 50-73-74; 8-903-801-60-26.