

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ
БАШКИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. М. АКМУЛЛЫ
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ
ДУХОВНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ И РАЗВИТИЯ
РЕЛИГИОЗНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Р. Л. Саяхов, Т. М. Аминов

ИСЛАМСКАЯ ПЕДАГОГИКА

Учебник

для бакалавров по направлению 47.03.03 Религиоведение

Уфа 2022

УДК 37:28(075).8
ББК 86.38-164я73
С 22

Учебник подготовлен в рамках реализации Плана мероприятий по обеспечению подготовки специалистов с углубленным знанием истории и культуры ислама, утвержденного Распоряжением Правительства Российской Федерации от 18 ноября 2016 г. № 2452-р.

Саяхов Р. Л., Аминов Т. М. Исламская педагогика. Учебник для бакалавров по направлению 47.03.03 Религиоведение [Текст]: 2-е изд. стереотипное. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2022. – 162 с.

В учебнике раскрываются особенности исламской педагогики. Анализ исламской педагогической теории основан на взаимно дополняющих подходах – исламоведческого и теологического. Первый характеризуется современной научной методологией, второй предполагает взгляда на исследуемую проблему «изнутри», с позиции носителей исламской культуры.

Предлагаемое издание относится к числу учебников нового поколения. В нем реализуются основные положения ФГОС ВО по 47.03.03 Религиоведение (уровень бакалавриата). Книга адресуется обучающимся и преподавателям, практическим работникам, всем интересующимся проблемами исламской педагогики.

Рецензенты:

Р.М. Фатыхова, доктор педагогических наук, профессор;

М.Н. Фархшатов, кандидат исторических наук, доцент.

ISBN 978-5-907481-09-1

© Саяхов Р. Л., Аминов Т. М., 2022

© БГПУ им. М. Акмуллы, 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5

ГЛАВА I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИСЛАМСКОЙ ПЕДАГОГИКИ	7
1.1. К вопросу о дихотомии науки и религии	7
1.2. Российский опыт педагогических исследований исламских первоисточников	14
1.3. Методология исследования Корана и хадисов	19
1.4. Исламские первоисточники о знании и образовании	32
1.5. Традиционная исламская классификация наук	38
1.6. Педагогический потенциал исламских первоисточников	40

ГЛАВА II

ОБЩИЕ ОСНОВЫ ИСЛАМСКОЙ ПЕДАГОГИКИ ..	44
2.1. Основные этапы развития исламской педагогики ...	44
2.2. Основные направления воспитания в исламской педагогике	49
2.3. Принципы, цели и задачи воспитания и образования в исламской педагогике	62
2.4. Особенности организации образовательного процесса в исламской педагогике	63
2.5. Особенности методик и методов обучения	73
2.6. Правила организации внутреннего распорядка учебных заведений	78
2.7. Педагогический состав и учащиеся	80
2.8. Документы об образовании, титулы и степени учености	85
2.9. Особенности организации современного исламского образования (на примере международного исламского университета Ал-Азхар (Каир, Египет))	88

2.10. От исламского педагогического Ренессанса к современности (вместо заключения)	97
ЛИТЕРАТУРА	112
ПРИЛОЖЕНИЕ	121
Классики исламского мира об образовании и воспитании	
Ибн Мискавайх.....	121
Бурхануддин Зарнуджи.....	131
Джалал ал-Дин Руми.....	137
Современные источники:	
Хабибуллина Г. Ю. Педагогическая система образования в исламе	156

ВВЕДЕНИЕ

В современной западноориентированной науке существует постулат о том, что педагогика как система берет свое начало с «Великой дидактики» Я. А. Коменского (1592-1670). С его именем связывают оформление педагогики как целостной науки. Нисколько не умаляя огромный вклад гениального мыслителя в развитие образовательной теории и практики, выскажем гипотезу о том, что педагогика как система была сформирована в эпоху Восточного Возрождения, одним из центральных компонентов которого являлся Исламский педагогический Ренессанс. В исследованиях исламских ученых разрабатываются множество проблем, решение которых в действительности формирует педагогическую систему: закономерности воспитания и обучения, их принципы, цели и содержание образования, формы и методы, средства, технологии взаимодействия педагога и воспитанников, особенности педагогической деятельности.

Исламские мыслители размышляли и о других явлениях, например, об особенностях обучения и воспитания, причем оба эти явления рассматриваются как два различных, но взаимосвязанных и взаимообусловленных процесса. Или, идея развития человека в целом, а значит и развивающего обучения в частности, которая являлась одной из методологических оснований всего исламского мировоззрения. Также в исламском образовании этого периода мы наблюдаем и зачатки классно-урочной системы. Даже такие детали как выдача свидетельств (документов) об образовании начинается именно в системе исламского образования. Как видим, в этом образовании, а также в трудах исламскими мыслителями был очерчен достаточно широкий круг педагогических явлений, представляющих определенную

целостность (системность), которые имеют место и в современной науке. Отсюда целью предлагаемой работы является доказательство выдвинутой нами гипотезы.

Наряду с этим надо отметить то, что сегодня в России активно формируется современная система исламского образования. Названный процесс обуславливает, во-первых, удовлетворение потребности теории и практики в разностороннем анализе и оценке накопленного опыта в области исламской педагогики и, во-вторых, создание учебников и учебных пособий, соответствующих мусульманскому мировосприятию обучающихся. Все это, безусловно, актуализирует предлагаемую вниманию читателя работу.

Учебный курс «Исламская педагогика» относится к вариативной части учебного плана по направлению «Религиоведение» (бакалавриат), является дисциплиной по выбору и нацелена на формирование у бакалавров Российского исламского университета и других мусульманских учебных заведений общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, мотивации к целенаправленному самообразованию и будущей преподавательской деятельности, основанных на знании огромного потенциала мусульманской педагогики.

В учебнике выделены три основных блока. Первый посвящен теоретико-методологическим проблемам исламской педагогики; второй – общим основам исламской педагогики; третий раздел вспомогательный. В нем, в виде приложения, дано несколько интересных работ исламских мыслителей, иллюстрирующих обоснованность размышлений, выводов и рекомендаций настоящего учебника.

ГЛАВА I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИСЛАМСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

1.1. К вопросу о дихотомии науки и религии

Одним из удивительных свойств человека является его непреодолимая тяга к познанию. С одной стороны, это связано с необходимостью изучать окружающий мир для приспособления к нему, в определенной степени подчинение его своим интересам, а с другой, стремлением определить свое место, предназначение и смысл жизни вообще. Поэтому, человеческое существование немислимо без индивидуальной и коллективной познавательной деятельности, а также без накопления и передачи жизненного опыта от поколения к поколению.

Ключевой идеей настоящей работы является целостное представление исламской религии на основополагающие педагогические проблемы, достижение которой невозможно без обращения внимания вопросам гносеологии, теории познания. Названная позиция вполне обоснованна, поскольку разговор о том, чему и как учить, логично предварить разговором о том, что именно, для чего и каким образом происходит процесс познания окружающего мира, общества и отдельного человека. Именно вопросы гносеологии выявляют границы различий между наукой и религией.

В современной науке существует распространенная практика представления взглядов арабо-мусульманских мыслителей на предзаданных моделях, заимствованных из

арсенала западной классической гносеологии¹. Наша работа, в отличие от исследователей вышеназванного подхода, построена на изучении исламского мировоззрения, в том числе его педагогической составляющей, как со стороны исламоведения, так и теологии. Т.е. работа построена на изучение рассматриваемых проблем, прежде всего «изнутри».

Отсюда, задачей является не констатация позиции философов, педагогов и психологов относительно ислама, а изучение позиции самого ислама на проблемы, изучаемые в философии, психологии и педагогике. При обозначенном подходе следует разграничивать такие понятия как «исламский» и «мусульманский», связанные с конкретизацией объекта исследования. Понятие «исламский» связано лишь с претендующими на трансцендентность первоисточниками (Коран и хадисы), а понятие «мусульманский» по определению не лишено субъективности, поскольку включает как сами первоисточники, так и труды мыслителей (людей – мусульман) по их интерпретации.

Естественными инструментами человеческого познания являются чувства восприятия и разум, позволяющие увидеть те или иные явления, собрать, проанализировать и обобщить факты, вскрыть имеющиеся закономерности и продумать их использование для собственного блага. Каждая из составляющих данного инструментария однозначно и четко ограничена, что означает предельность, ограниченность рационального человеческого познания.

¹ Насыров И.Р. Вопросы гносеологии в западной классической и арабо-мусульманской философии. – Уфа: РИО РУНМЦ Госкомнауки РБ, 2000. – 198 с.

Известно, что звуковые (акустические) волны являются одними из главных носителей информации об окружающем мире. Вместе с тем, пределы восприятия звуковых колебаний расположены в диапазоне от инфразвука до ультразвука. Физики отмечают, что «человеческое ухо способно реагировать на относительно небольшой диапазон частот звуковых колебаний – примерно от 20 Гц до 20 кГц. Колебания частотой до 20 Гц, называемых инфразвуковыми, и свыше 20 кГц, называемых ультразвуковыми, мы не слышим»². При этом следует учитывать, что для распространения акустических волн необходимо наличие материальной среды (газ, плазма, жидкость, твердые тела), т.к. они не могут распространяться в вакууме.

Кроме звуковых волн, выделяют также электромагнитные (электрические колебания, радиоволны, а также инфракрасное, видимое, ультрафиолетовое, рентгеновское и γ (гамма) излучение). Физики отмечают, что в настоящее время электромагнитные волны исследованы только в диапазоне от 10^2 Гц до 10^{23} Гц³.

Видимый человеком спектр располагается в диапазоне от $4 \cdot 10^{14}$ Гц до $8 \cdot 10^{14}$ Гц. Известно, что для восприятия видимых образов необходима прозрачная среда, отсутствие преград, освещенность. Очевидно, что человек со временем расширяет границы поля постижения, но и они все же будут ограниченными.

Из этого следует, что ***часть окружающего мира неминуемо остается за пределами рационального познания.*** Вне пределов познания остается не только физическая составляющая бытия, но и многие

² Усманов А.С., Усманов С.М. Ритмы и излучения окружающего мира. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2015. – С. 18.

³ Там же, С. 20.

гуманитарные проблемы, одной из важнейших в этом ряду, являются вопросы морали⁴: ее природа, назначение, особенности проявления в различных социальных условиях. Подобное положение весьма убедительно заявляет о правомерности существования и актуальности рассмотрения категории «вера» и связанной с ней категорией «религия». Естественность присутствия доверия и веры прослеживается и на примере педагогики. Действительно большинство идей, высказываемых учителем, воспринимается учениками как аксиомы. Без доверия (и веры) продуктивность образовательных процессов сводилась бы к минимуму, ведь педагогам всякий раз приходилось бы подтверждать ранее доказанные истины.

Позиции относительно природы познания различаются от культуры к культуре. Например, известный специалист в области суфизма и арабо-мусульманской философии И.Р. Насыров, исследуя вопросы гносеологии в западной классической и арабо-мусульманской культуре, предлагает идти по пути сопоставления предмета, субъекта, цели познания, а также проблемы истины и ее критериев в каждой из традиций. В частности, он отмечает, что в гносеологии западного классического образца характерны нерелигиозность и последовательный рационализм, в отличие от религиозности мистического типа и иррационализма, имманентно присутствующих в гносеологических установках арабо-мусульманских философов.

В целом, взгляд на природу познания на основе религиозного мировоззрения можно схематично представить следующим образом:

⁴ Валиев Д.Ж. Нравственная культура башкирского народа: прошлое и настоящее. – Уфа: Башк. кн. изд-во, 1989. – 256 с.

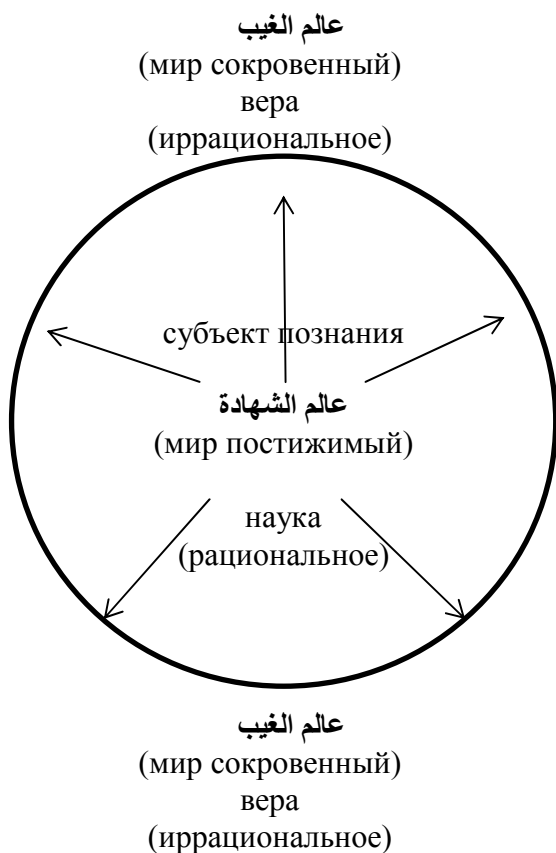


Рис. 1 Дихотомия наука – религия, с точки зрения природы познания

На схеме (рис. 1) отражены границы научного знания и место религиозного опыта в познании.

Источник данного различия – в изначальной нерелигиозности греческой философской мысли,

являющейся основой западного философского мышления⁵. В западной философии в процессе познания нет места для каких-то «принципиально непознаваемых объектов», неподдающихся анализу и разложению с помощью сознания на простые и ясные составляющие. Для западной философии значим лишь разумный, рациональный аргумент, а не вера. С другой стороны, арабомусульманская философия стремится рационально объяснить иррациональное, доказать религиозные истины с помощью человеческого разума. На первый взгляд, в названной позиции возникает противоречие, возможно ли рационально объяснить иррациональное? И возможно ли рассчитывать на полное понимание трансцендентного, даже принимая религиозные постулаты за непререкаемые авторитеты?

В качестве примера, демонстрирующего практическую разницу научного и религиозного познания, можно привести основные выводы, возникающие при изучении Корана.

⁵ Насыров И.Р. Вопросы гносеологии в западной классической и арабомусульманской философии. – Уфа: РИО РУНМЦ Госкомнауки РБ, 2000. – 198 с.

Таблица 1

Различия в позициях на процесс изучения Корана

Научная позиция (исламоведение)	Религиозная позиция (теология)
1) Коран есть священная книга мусульман, сборник проповедей, произнесенных Мухаммадом ибн Абдуллахом в форме «пророческих откровений».	1) Коран есть речь Всевышнего, ниспосланная пророку Мухаммаду посредством уахй, принципиально неподражаемая даже в объеме одной суры.
2) Знание Корана помогает понять ментальность, культуру мусульманских народов.	2) Коран является самым авторитетным источником знания.
3) Коран является непрекаемым авторитетом в области арабской филологии.	3) Множество хадисов свидетельствуют о достоинстве чтения и заучивания Корана наизусть. Десятикратное воздаяние за каждую прочитанную букву.
4) Коран является основой правовой системы многих мусульманских сообществ.	4) Коран – лучшее средство для исцеления, помогает восстановить душевное равновесие.
5) Коран имеет множество параллелей с иудейскими и христианскими религиозными источниками.	5) Коран защищает от внешних неблагоприятных факторов (шайтан, джинны, колдовство, сглаз).
6) В ряде мусульманских стран знание Корана наизусть позволяет смягчить меру наказания преступникам.	6) Чтение Корана есть поклонение Всевышнему.
7) Изучение Корана потенциально доступно каждому.	7) Коран явится защитником в могиле и заступником в День воздаяния.
	8) Чтение Корана очищает и защищает жилище.

	9) Толкованием Корана могут заниматься только признанные мусульманские специалисты в области корановедения и экзегетики. 10) Правовые нормы из Корана могут выводить лишь признанные муджтахиды.

1.2. Российский опыт педагогических исследований исламских первоисточников

Письменные источники мировых религий все активнее становятся объектом исследования светских ученых, поскольку современные мировые процессы порождают множество проблем, однозначных ответов на которые классические науки дать затрудняются. Сложные внутренние и внешнеполитические процессы актуализируют внимание к вопросам морально-этического, нравственного, духовного воспитания молодежи. На государственном уровне внимание к подобным вопросам проявляется во введении в школьную программу нового предмета – «Основы религиозных культур и светской этики», в открытии в государственных вузах направлений, ориентированных на подготовку специалистов со знанием истории и культуры ислама, в учреждении Фонда поддержки исламской культуры, науки и образования, а также в комплексе мер по развитию отечественной системы религиозного образования. Несомненно, что развитие столь важных направлений в немалой степени связано с всесторонним изучением исламских первоисточников.

Объективно существует необходимость исследования исламских первоисточников и с точки зрения педагогической науки. У современных исследователей, в частности, вызывает профессиональный интерес факт высокой плодотворности работы дореволюционных мусульманских учебных заведений. Известно, в частности, что выпускники мусульманских конфессиональных школ (мектебов и медресе), составляли интеллектуальную элиту молодого советского государства, проявив себя незаурядными поэтами, писателями, педагогами, дипломатами. Их профессионализм внес позитивный вклад и в укрепление связей со странами арабо-мусульманского Востока. Не связана ли высокая плодотворность работы этих учебных заведений с особыми, свойственными мусульманской культуре подходами в образовании и воспитании? Не предлагают ли исламские первоисточники оригинальных методов, форм и средств, способных обогатить современный педагогический опыт?

Одним из важных направлений, имеющим общегосударственное значение, является образовательная и воспитательная работа педагогов, направленная на противодействие распространению различных форм экстремизма, и религиозного, в частности. Очевидно, что при всем богатстве имеющегося педагогического опыта, данное направление нуждается во всестороннем исследовании потенциала исламских первоисточников. Воспитательные потенциалы исследуемых источников могут быть с одинаковой эффективностью задействованы для всех категорий граждан. Для светских людей их постулаты будут приемлемы по факту принадлежности к незыблемым общечеловеческим ценностям, а для верующих их постулаты будут авторитетны по принадлежности к определенной религиозной культуре.

Но как именно исследовать ненаучные, претендующие на трансцендентность, источники, чтобы рассчитывать на приемлемость результатов и возможность их использования в науке? Очевидно, определение особенностей ведения научных изысканий в ненаучных источниках и является той гносеологической проблемой, которую необходимо преодолеть в свете прикосновения к теории человеческого познания по линии соприкосновения наука-религия.

Перед исследователями, не занимающимися востоковедческими, исламоведческими проблемами, возникает несколько принципиальных вопросов:

1. Какова природа и структура исламских первоисточников?

2. В каком соотношении находятся между собой Коран и хадисы?

3. Каким образом в них ориентироваться и находить необходимую информацию (учитывая большой объем первоисточников)?

4. Как найти адекватное толкование для неясных фрагментов?

5. Каким образом поступать, если изучаемые фрагменты кажутся противоречащими друг другу?

6. Какие переводы считать приемлемыми для научного исследования?

7. Каковы этические нормы исследования подобных источников?

Общий анализ состояния изученности исламских первоисточников с точки зрения педагогической науки иллюстрирует следующее. Несмотря на актуальность, исследований, анализирующих Коран и хадисы, на сегодняшний день совсем немного. К типичным направлениям можно отнести работы, посвященные проблеме формирования нравственной культуры, содержанию педагогического потенциал ислама,

использованию (активизации) педагогического потенциала ислама, практическим аспектам воспитания в исламе.

Для оценки состояния изученности исламских первоисточников в педагогической науке, анализу было подвергнуто десять диссертационных работ, в которых выявлялось наличие ссылок как непосредственно на первоисточники, так и на работы по корановедению и хадисоведению. Это работы Н.Т. Абидовой, М.М. Гильманова, Р.И. Зинуровой, А.А. Койчуева, Т.В. Кутурги, А. Нурова, Н.М. Романенко, А.И. Халил, Ф.А. Ходжиевой, Р.И. Шаяхметова.

Поскольку работы являются сугубо педагогическими, отсутствие ссылок на оригиналы принимается по умолчанию. Вместе с тем, даже используемые переводы представлены очень ограниченно (в основном, это перевод Корана И.Ю. Крачковского и В.М. Пороховой). Работы по корановедению и хадисоведению встречаются крайне редко и не отражают требуемой при анализе первоисточников глубины и широты охвата. Основой рассуждения о «ценностях Корана», «воспитании детей в исламе», «педагогическом» и «духовно-нравственном потенциале ислама», служат исследования в области философии, этики, эстетики, истории, культурологии, арабистики, социологии, педагогики. Непосредственно сами первоисточники, в целом, рассматриваются весьма ограниченно.

Несомненно, существующий подход облегчает работу исследователей-педагогов, которые могут ссылаться лишь на выводы предшественников. Однако, говорить об исследовании ислама, не проводя самостоятельных изысканий в информационном поле Корана и хадисов, недостаточно корректно. Такие работы не могут претендовать на действительную научную новизну и ценность.

В свете рассматриваемой проблемы, современные педагогические исследования характеризуются следующими недоработками:

1. Малочисленность работ, исследующих исламскую культуру вообще, либо Коран и хадисы в частности.

Результат: нет оснований для формирования целостной картины об исламской педагогике.

2. Отсутствует дифференциация между понятиями «источник и первоисточник», «ислам и мусульмане».

Результат: объективная информация смешивается с субъективной, концептуальная часть не отделяется от вариативной.

3. Исключительная малочисленность работ, оперирующих с арабоязычными первоисточниками (и источниками).

Результат: суждение и анализ строится на заведомо ограниченной почве (поскольку, во-первых, переводы не охватывают весь комплекс первоисточников, а во-вторых, любой перевод почти всегда отличается от оригинала).

4. Слабая осведомленность о методологических особенностях исследования исламских первоисточников.

Результат: возможно формирование ложных суждений и выводов.

5. Преобладание исламоведческого подхода над теологическим.

Результат: односторонность подхода и как следствие отсутствие целостного взгляда на освещаемые проблемы.

Таким образом, в существующих условиях говорить об исламской педагогике как о всесторонне исследованном разделе педагогического знания было бы преждевременным. Решение проблемы видится в симбиозе, взаимодополняющем и взаимообогащающем сотрудничестве представителей научного и духовного интеллектуального сообщества. Об этом в свое время

вполне однозначно заявил известный британский востоковед-арабист Уильям Монтгомери Уотт (1909 - 2006). Он сказал, что «в этом странном мире, мире конца XX века, ...все острее ощущается потребность в изучении Корана, в том числе и новыми научными методами; эта работа может быть проделана как мусульманами, так и приверженцами других религий»⁶.

1.3. Методология исследования Корана и хадисов

Исламскими первоисточниками являются священный текст – Коран, а также своды особых преданий – хадисы (сунна). Они являются первоисточниками в том смысле, что именно из них черпают сведения по ключевым вопросам мировоззрения, практике поклонения, правовым вопросам, по вопросам нравственного и этического характера⁷.

О месте и соотношении Корана и хадисов (сунны) российский востоковед Д.В. Фролов отмечает, что «Коран для мусульманской общины есть источник всякого знания, а сунна – это разъяснение Корана»⁸. Он приводит также слова известного мусульманского ученого имама Шафи‘и (ум. 820), который говорил: «Все, что утверждает община, есть разъяснение сунны, а вся сунна – разъяснение Корана»⁹. О важности изучения этих первоисточников известный западный востоковед Джон Бёртон пишет, что «вместе со

⁶ Белл Р., Уотт У.М. Коранистика: введение. – С.-Пб.: Диля, 2005. – С. 213.

⁷ См., например: Али-Заде Айдын Ариф оглы. Исламский энциклопедический словарь. – М.: Ансар, 2007. – 400 с.

Белл Р., Уотт У.М. Коранистика: введение. – СПб.: Диля, 2005. – 256 с.
Бёртон, Дж. Мусульманское предание: Введение в хадисоведение. – С.-Пб.: Диля, 2006. – 304 с.

⁸ Джалал ад-Дин ас-Суйути. Совершенство в коранических науках. Вып. 1: Учение о толковании Корана. – М.: ИД «Муравей», 2000. – С. 11.

⁹ Там же.

Священным Кораном Сунна составляет основу, на которой зиждется мусульманская политическая, правовая и доктринальная мысль»¹⁰.

Для ведения любого рода исследований Корана и хадисов (сунны), претендующих на адекватное понимание, необходима осведомленность об особенностях их научного исследования. Эти особенности, прежде всего, заключены в необходимости работы с первоисточниками посредством отраслей знания, именуемых корановедением (коранистикой) и хадисоведением. Большой педагогический интерес к данным источникам ведет к необходимости изучения упомянутых разделов знаний и современными педагогами, изучающими исламскую культуру и работающими над расширением уже известного комплекса принципов, методов, средств, форм воспитания и обучения подрастающего поколения.

Исследование специализированной литературы позволяет заключить, что к наиболее значимым из частных методологических факторов, учитываемых при работе с исламскими первоисточниками, можно отнести принцип иерархичности и особой обусловленности, а также необходимость проведения тематических изысканий и учета особенностей корановедческих и хадисоведческих исследований.

Всестороннее изучение методологических оснований работы с Кораном и хадисами позволяет выдвинуть следующие принципы их научного исследования.

I. Окончательное суждение по многоплановой проблеме не может основываться на единичном информационном фрагменте.

¹⁰ Бёртон, Дж. Мусульманское предание: Введение в хадисоведение. – СПб.: Диля, 2006. – С. 5).

II. Исследование начинается с тематических изысканий, заключающихся в поиске фрагментов, имеющих отношение к исследуемой проблеме.

III. Анализ исследуемых фрагментов строится с учетом принципа иерархичности (Коран, далее – хадисы по степеням их достоверности) и принципа особой обусловленности (хадисы разъясняют и дополняют Коран).

IV. Подлежащие анализу фрагменты исследуются с учетом особенностей корановедческих и хадисоведческих изысканий. Целью анализа является выстраивание логики суждения первоисточников относительно исследуемой проблемы.

V. Дополнить исследование должно сопоставление логики первоисточников с наработками современной науки в рассматриваемой области.

Таким образом, принципы исследования исламских первоисточников предполагают ведение первоначально независимых корановедческих и хадисоведческих исследований, каждые из которых в конечном итоге объединяются в общую логику исламских первоисточников по обозначенной проблеме. Для наглядности представим логико-смысловую модель исследования исламских первоисточников.

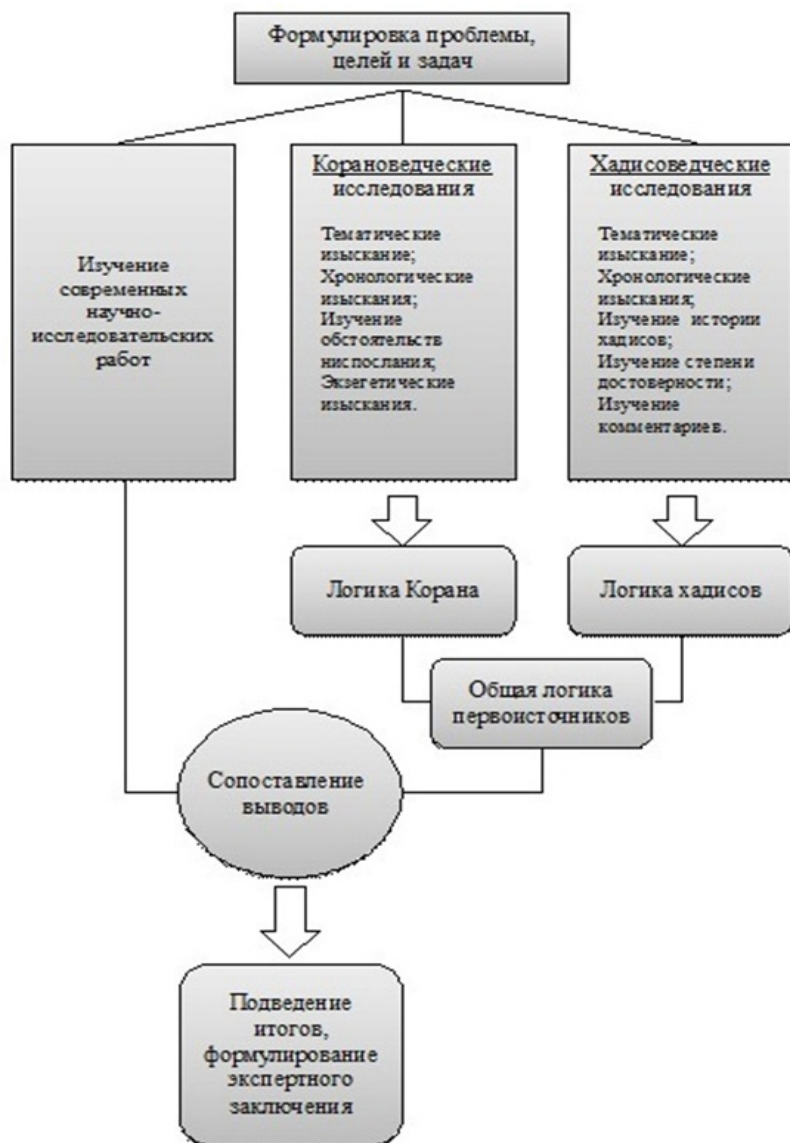


Рис. 1. Логико-смысловая схема научного исследования

Более подробно приведенные принципы могут быть представлены следующим алгоритмом исследования:

1. Формулирование проблемы исследования.
2. Постановка цели и задач исследования.
3. Анализ научных наработок по проблеме исследования.
4. Тематические изыскания в информационном поле Корана (посредством специализированных пословных и тематических поисковиков). Отбор коранических фрагментов для дальнейшего анализа.
5. Хронологические изыскания, позволяющие упорядочить отобранные фрагменты с учетом хронологии их ниспослания (прежде всего, посредством определения принадлежности к мекканскому или мединскому периодам).
6. Исследование выделенных фрагментов на предмет выяснения обстоятельств их ниспослания (по специализированным справочникам).
7. Экзегетические изыскания с целью определения всех известных смыслов выделенных фрагментов (по классическим тафсирам).
8. Выстраивание логики суждения Корана по рассматриваемой проблеме.
9. Тематические изыскания хадисов и отбор тех из них, которые имеют отношение к проблеме исследования (посредством специализированных пословных и тематических поисковиков).
10. Хронологические изыскания, позволяющие выстроить отобранные хадисы в соответствии с их хронологией.
11. Исследование отобранных хадисов на предмет обстоятельств их появления и запечатления. Изучение комментариев.
12. Исследование отобранных хадисов на степень достоверности.

13. Выстраивание логики суждения хадисов по рассматриваемой проблеме.

14. Сопоставление логики Корана с логикой хадисов по рассматриваемой проблеме.

15. Сопоставление результатов исследования исламских первоисточников с научными наработками по проблеме исследования.

18. Подведение итогов, оформление выводов и заключения.

Таким образом, выдвигаемые теоретико-методологические основания обеспечивают решение следующих проблем:

- упорядочение терминологического пространства научных исследований, связанных с исламскими первоисточниками;

- определение принципов научного исследования исламских первоисточников;

- определение частных особенностей научного исследования исламских первоисточников;

- расширение перспектив исследования исламских первоисточников для фундаментальной науки и прикладных изысканий.

Приведенная логико-смысловая модель исследования исламских первоисточников, представляет собой когнитивную визуализацию указанных положений, разработанную с учетом рекомендаций специалистов по инструментальной дидактике¹¹.

¹¹ Штейнберг, В.Э. Инструментальная дидактика и дизайн-образование // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию: специализированный выпуск. – Екатеринбург: Изд-во «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2007. – Вып. 2(41). – С. 105-119; Штейнберг В.Э., Калимуллин Р.Х., Манько Н.Н. Исламский дидактический шамайль как детерминант толерантности: для студентов

В целом, сформулированные принципиальные положения раскрывают практическую сущность научного исследования исламских первоисточников, определяют правила его эффективного применения, обуславливают выбор методов и средств, а также характеризуют результат как отвечающий критериям научной ценности. Область применимости разработанных положений не ограничивается только педагогической наукой, а распространяется на любую сферу гуманитарного знания.

Безусловно, подобные изыскания опираются на определенные категории, которые для удобства лучше привести здесь же, а не в Приложении, как это часто делается.

Понятийно-категориальный аппарат исследования исламских первоисточников

Основные категории:

Коран – главная священная книга мусульман. По учению ислама, Коран – речь Аллаха. Он не сотворен, существует предвечно. Оригинал его хранится у Аллаха, который частями в виде откровения передал его пророку Мухаммаду через ангела Джibriла.

Хадис – короткий рассказ о высказываниях или поступках пророка Мухаммада. Состоит из 2 частей: в первой перечисляются имена людей, передавших хадис, вплоть до того человека, который лично слышал изречение Мухаммада или видел его поступок; во второй содержится сам рассказ. Хадисы – источники права, нравственности и религиозных предписаний.

Корановедение – комплекс знаний, помогающих понимать Коран, раскрывая его слова и смыслы.

Классическое корановедение включает в себя учение о толковании Корана - экзегетику, учение о его ниспослании, учение о его своде, учение о понимании его смыслов, учение о его неподражаемости и достоинствах.

Хадисоведение – наука, которая занимается исследованием содержания хадисов, а также определением степени достоверности хадисов и их передатчиков.

Тематические изыскания – выявление всех фрагментов определенного информационного массива, имеющих отношение к исследуемой проблеме.

Хронологические изыскания – установление времени появления информационного фрагмента. Максимально возможная точность – с указанием дня, месяца и года. Минимально приемлемая – на уровне исторически значимых периодов.

Обстоятельства ниспослания – имеющее явную связь с содержанием ниспосланного коранического фрагмента событие времен ниспослания, помогающее лучше понять его содержание.

История появления и запечатления хадиса – событие времени запечатления информации, связанной с пророком Мухаммадом, помогающее понять ее смысл.

Степень достоверности хадиса – степень вероятности того, что хадис действительно восходит к пророку Мухаммаду. По степени достоверности хадисы делят на достоверные, хорошие и слабые.

Комментарии к хадису – разъяснения хадисов исламскими хадисоведами.

Вспомогательные категории:

Иджма – единодушное мнение авторитетных мусульманских ученых, которое имеет силу третьего, после Корана и сунны, источника теологических знаний.

Кийас – суждение по аналогии с ситуацией, описанной в Коране и хадисах.

Пословные и тематические поисковики в содержании Корана (хадисов) – печатные либо электронные системы, обеспечивающие поиск необходимого слова или темы, встречающихся в Коране (хадисах).

Тафсир – разъяснение коранической информации со стороны признанных мусульманских ученых.

Мекканская составляющая Корана – массив коранической информации, ниспосланный до переселения пророка Мухаммада из Мекки в Медину.

Мединская составляющая Корана – массив коранической информации, ниспосланный после переселения пророка Мухаммада из Мекки в Медину.

Аят – здесь термин указывает на минимальную структурную единицу в Коране, подобную предложению в литературном произведении. Иногда аят переводят как «стих».

Таким образом, исламские первоисточники, актуальность исследования которых проявляется в различных областях знания, в том числе и в педагогической науке, имеют особенности, отличающие их от классических научных трудов. Решить проблему работы с ними призваны приведенные принципы, алгоритм и модель научного исследования исламских первоисточников. Четкое следование предлагаемым рекомендациям оградит исследователя от необоснованных выводов и даст результаты, отвечающие критериям научной ценности (объективность, интерсубъективность, повторяемость и т.д.).

Для наглядности продемонстрируем работу приведенной методологии на примере исследования позиций исламских первоисточников на категорию «знание».

1. Формулирование проблемы исследования.

На данном этапе необходимо отразить актуальность (роль знания в жизни индивида и общества), определить ключевое понятие (знание) и конкретизировать проблему исследования (взгляд Корана и хадисов на знание недостаточно исследован).

2. Постановка цели и задач исследования.

Цель: выявить особенности взгляда исламских первоисточников на категорию «знание».

Задачи: дать определение, исследовать формы, пути получения, предназначение, границы познания и т.д. с позиции Корана и хадисов.

3. Анализ научных наработок по проблеме исследования.

Определение знания, формы знания, пути познания, отношение к познаваемости и т.д..

4. Тематические изыскания в информационном поле Корана (посредством специализированных пословных и тематических поисковиков). Отбор коранических фрагментов для дальнейшего анализа.

На основании работы с пословным поисковиком по Корану¹², отбираем все фрагменты, содержащие упоминание о знании по корневой основе 'алима (علم): слова с данной корневой основой встречаются 747 раз в следующих айатах: 2: 60; 2: 187; 2: 230; 7: 160; 8: 23; 8: 66; 24: 41; 45: 9; 48: 18 и т.д.

5. Хронологические изыскания, позволяющие упорядочить отобранные фрагменты с учетом хронологии их ниспослания (прежде всего, посредством определения принадлежности к мекканскому или мединскому периодам).

Относительно хронологии ниспослания Корана наиболее авторитетные сведения приведены у знаменитого

¹² См., например:

мусульманского ученого Джал ад-Дин ас-Суйути (1445-1505) в работе «Совершенство в коранических науках»¹³. В соответствии с приведенными здесь сведениями, имеем следующий хронологический порядок выделенных фрагментов:

суры мекканского периода:

7: 160 (№ 39 по порядку ниспослания);

45: 9 (№ 64 по порядку ниспослания) и т.д.;

суры мединского периода:

2: 60 (№ 87 по порядку ниспослания);

2: 187 (№ 87 по порядку ниспослания);

2: 230 (№ 87 по порядку ниспослания);

8: 23 (№ 89 по порядку ниспослания);

8: 66 (№ 89 по порядку ниспослания);

24: 41 (№ 93 по порядку ниспослания);

48: 18 (№ 113 по порядку ниспослания) и т.д.

6. Исследование выделенных фрагментов на предмет выяснения обстоятельств их ниспослания (по специализированному справочнику).

Обстоятельства ниспослания выделенных фрагментов могут изучаться по различным источникам¹⁴.

7. Экзегетические изыскания с целью определения всех известных смыслов выделенных фрагментов (по классическим тафсирам).

Одним из наиболее доступных для русскоязычного исследователя является тафсир «ал-Мунтахаб». Начинать анализ выделенных фрагментов возможно по нему.

¹³ Джалал ад-Дин ас-Суйути. Совершенство в коранических науках. Вып. 2: Учение о ниспослании Корана. – М.: ИД «Муравей», 20001. – 272 с.

¹⁴ Джалал ад-Дин ас-Суйути. Совершенство в коранических науках. Вып. 2: Учение о ниспослании Корана. – М.: ИД «Муравей», 20001. – 272 с.

لباب النقول في أسباب النزول للإمام جلال الدين السيوطي دار ابن الهيثم القاهرة 2005

Например:

айат 2: 60 «Вспомните, о сыны Ибраила, когда ваш пророк Муса попросил у Нас питья для своего народа, страдавшего от жажды в пустыне, и Мы сказали: «Ударь своей палкой о скалу!» И забили из-под неё двенадцать источников, так что каждое племя **знало** место, где им пить...»;

айат 2:187 «Разрешается вам, верующие, приближаться к вашим жёнам в ночь поста, когда вы не поститесь: после заката солнца и до зари. Ваши жёны – покой и комфорт для вас, а вы – покой и комфорт для них. Аллах понимает ваши инстинкты и **знает**, что вы не приближались к вашим жёнам ночью в Рамадан, и поэтому Он облегчил вам...»;

айат 2: 230 «Если муж дал развод жене в третий раз (после двух предыдущих разводов), то после этого ему не разрешается (по законам шариата) её вернуть, пока она не выйдет замуж за другого. Если же после этого второй муж даст ей развод, то нет греха в том, что они возвратятся друг к другу и заключат новый брак. Таковы уставы Аллаха, которые Он разъясняет людям верующим и обладающим **знаниями**» и т.д.

8. Выстраивание логики суждения Корана по рассматриваемой проблеме.

Логика выстраивается после анализа хронологии и экзегетических изысканий. Относительно знаний, возможно, проясниться природа, назначение, пути обретения и использования, уровни знаний.

9. Тематические изыскания хадисов и отбор тех из них, которые имеют отношение к проблеме исследования (посредством специализированных пословных и тематических поисковиков).

Тематический поиск должен охватить все классические сборники хадисов¹⁵. Его можно проводить с опорой на названия разделов в классических сборниках хадисов. Например: Сборник имама ал-Бухари / Книга знания, хадис № 80: Сообщается, что Анас, да будет доволен им Аллах, сказал: «Посланник Аллаха, да благословит его Аллах и приветствует, сказал: “Предзнаменованием (близости) Часа этого станет то, что знание исчезнет, а невежество укоренится, (люди) будут пить (много) вина и (широкое) распространение получают прелюбодеяния».

10. Хронологические изыскания, позволяющие выстроить отобранные хадисы в соответствии с их хронологией.

Данный вид изысканий актуален, если хадисы имеют принципиальные расхождения между собой. В этом случае, более поздние высказывания имеют приоритет над более ранними высказываниями. Восстановить время возможно по описанию обстоятельства появления хадиса в соответствующих толкованиях.

11. Исследование отобранных хадисов на предмет обстоятельств их появления и запечатления. Изучение комментариев.

Данное исследование проводится с опорой на комментарии к классическим сборникам хадисов.

12. Исследование отобранных хадисов на степень достоверности.

О степени достоверности можно судить по статусу сборника хадисов (наивысшей степенью достоверности обладают хадисы сборников имама ал-Бухари и Муслим) и по комментарию хадисоведов.

¹⁵ Таковыми признаются сборники хадисов ал-Бухари, Муслим, Тирмизи, Абу Дауд, ал-Насаи, Ибн Маджа.

13. Выстраивание логики суждения хадисов по рассматриваемой проблеме.

Логика суждения хадисов выстраивается после завершения хадисоведческого анализа. Очевидно, что она должна иметь ту же структуру, что и у логики суждения Корана. Относительно знаний, возможно, проясниться природа, назначение, пути обретения и использования, уровни знаний.

14. Сопоставление логики Корана с логикой хадисов по рассматриваемой проблеме.

Логика суждения хадисов будет дополнять, пояснять логику суждения Корана.

15. Сопоставление результатов исследования исламских первоисточников с научными работами по проблеме исследования.

18. Подведение итогов, оформление выводов и заключения.

Важно подчеркнуть общее и различное (если имеется) между научным и религиозным взглядом.

В целом, предлагаемая логика применима для изучения любого явления, имеющее место в исламских первоисточниках.

1.4. Исламские первоисточники о знании и образовании

Обретению знаний уделяется в Коране и хадисах одно из ключевых мест, а об особом статусе ученых говорят многие аяты:

يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قِيلَ لَكُمْ تَفَسَّحُوا فِي الْمَجَالِسِ فَافْسَحُوا يَفْسَحِ اللَّهُ لَكُمْ وَإِذَا قِيلَ انشُرُوا فَانْشُرُوا يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ

«О те, которые уверовали! Когда вас просят на собраниях сесть пошире, то садитесь пошире, и Аллах одарит вас местом просторным. Когда же вам велят

подняться, то поднимайтесь. Аллах возвышает по степеням тех из вас, кто уверовал, и тех, кому даровано знание. Аллах ведает о том, что вы совершаете»;

أَمَّنْ هُوَ قَانِتٌ آنَاءَ اللَّيْلِ سَاجِدًا وَقَائِمًا يَحْذَرُ الْآخِرَةَ وَيَرْجُو رَحْمَةَ رَبِّهِ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُوا الْأَلْبَابِ

«Неужели тот, кто смиренно проводит ночные часы, падая ниц и стоя, страшась Последней жизни и надеясь на милость своего Господа, равен неверующему? Скажи: «Неужели равны те, которые знают, и те, которые не знают?» Воистину, поминают назидание только обладающие разумом» (39: 9);

Столь высокий статус познания и ученых связан с тем, что знание есть инструмент совершенствования веры и морали на индивидуальном и общественном уровне, что играет важную роль в гармонизации человеческих взаимоотношений.

Символичным является то, что Коран упоминает обладателей знания сразу после упоминания о Всевышнем и ангелах:

شَهِدَ اللَّهُ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ وَالْمَلَائِكَةُ وَأُولُوا الْعِلْمِ قَانِمًا بِالْقِسْطِ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ

«Свидетельствует Аллах, что нет божества, кроме Него, и ангелы, и обладающие знанием, которые стойки в справедливости: нет божества, кроме Него, великого, мудрого!» (3: 18).

Очевидно, такой статус просвещенных связан с более полным воплощением покорности, богобоязненности и поклонения Всевышнему:

وَمِنَ النَّاسِ وَالْدَّوَابِّ وَالْأَنْعَامِ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ كَذَلِكَ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ

«Люди, животные и скот также бывают различных цветов. Боятся Аллаха среди Его рабов только обладающие знанием. Воистину, Аллах – Могущественный, Прощающий» (35: 28).

Покорность «обладателей знания» связана с просвещенностью, открывающей истину и дарующей возможность созерцать величие Творца. Они как никто другой замечают знамения Всевышнего, склоняя головы и падая ниц. И чем больше знамений им открывается, тем более смиренно их состояние:

قُلْ آمِنُوا بِهِ أَوْ لَا تُؤْمِنُوا إِنَّ الَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ مِنْ قَبْلِهِ إِذَا يُتْلَى عَلَيْهِمْ يَخِرُّونَ لِلأَذْقَانِ سُجَّدًا وَيَقُولُونَ سُبْحَانَ رَبَّنَا إِن كَان وَعْدُ رَبِّنَا لَمَفْعُولًا وَيَخِرُّونَ لِلأَذْقَانِ يَبْكُونَ وَيَزِيدُهُمْ خُشُوعًا

«Скажи: «Веруйте в него (Коран) или не веруйте! Воистину, когда его читают тем, кому прежде было даровано знание, они падают ниц, касаясь земли своими подбородками. Они говорят: “Хвала нашему Господу! Воистину, обещание нашего Господа непременно исполнится”. Они падают ниц, касаясь земли подбородками и рыдая. И это приумножает их смирение» (17: 107-109).

В Коране подчеркивается, что истина в виде божественных знамений открывается в первую очередь тем, кому «даровано знание», ведь они как никто другой погружены в размышления, постигая действительные смыслы вопросов бытия и веры:

بَلْ هُوَ آيَاتٌ بَيِّنَاتٌ فِي صُدُورِ الَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ وَمَا يَجْحَدُ بِآيَاتِنَا إِلَّا الظَّالِمُونَ

«Напротив, это – ясные знамения в груди тех, кому даровано знание, и только беззаконники отвергают Наши знамения» (29: 49).

Все бытие раскрывается для обладателей знания как знамения, красноречиво указывающие на существование Создателя:

وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ

«Среди Его знамений – сотворение небес и земли и различие ваших языков и цветов. Воистину, в этом – знамения для обладающих знанием» (30: 22).

Но лишь знающие способны осмыслить глубины вселенских истин, взирая на знамения:

وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ وَمَا يَعْقِلُهَا إِلَّا الْعَالَمُونَ

«Такие притчи Мы приводим людям, но разумеют их только обладающие знанием» (29: 43);

قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ اللَّهِ الَّتِي أَخْرَجَ لِعِبَادِهِ وَالطَّيِّبَاتِ مِنَ الرِّزْقِ قُلْ هِيَ لِلَّذِينَ آمَنُوا فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا خَالِصَةٌ يَوْمَ الْقِيَامَةِ كَذَلِكَ نُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ

«Скажи: «Кто запретил украшения Аллаха, которые Он даровал Своим рабам, и прекрасный удел?» Скажи: «В мирской жизни они предназначены для тех, кто уверовал, а в День воскресения они будут предназначены исключительно для них». Так Мы разъясняем знамения людям знающим» (7: 32).

Примечательно, что самые первые откровения, полученные пророком Мухаммадом (ص), также касаются знаний:

اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ
عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ

«Читай во имя твоего Господа, Который сотворил все сущее. Он сотворил человека из сгустка крови. Читай, ведь твой Господь – Самый великодушный. Он научил посредством письменной трости – научил человека тому, чего тот не знал».

Обращает на себя внимание то, что здесь не только дважды звучит призыв к познанию – «читай!», упомянут символический инструмент данного процесса – «письменная трость», но также говорится о роли Создателя как действительного источника знания.

Столь высокая степень внимания к знанию и его носителям естественным образом предполагает внимание и к процессу его передачи, ключевая роль в котором по определению принадлежит пророкам и посланникам. Именно в их миссию входит восприятие и донесение высших истин:

رَبَّنَا وَابْعَثْ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ إِنَّكَ أَنْتَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ

Господь наш! Пошли к ним посланника из них самих, который прочтет им Твои аяты, научит их Писанию и мудрости и очистит их. Воистину, Ты – Могущественный, Мудрый» (2: 129);

كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِّنْكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ

«Таким же образом Я ниспослал вам Посланника из вашей среды, который читает вам Наши айаты, очищает вас, обучает вас Писанию и мудрости, обучает вас тому, чего вы не знали» (2: 151).

Поскольку пророки и посланники исполняли свою миссию в пределах ограниченной временной и географической локальности, каждое сообщество должно было заботиться о продолжении их миссии культурного развития и возвышения посредством просвещения и образования:

وَمَا كَانَ الْمُؤْمِنُونَ لِيَنفِرُوا كَافَّةً فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَائِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ

«Не следует верующим выступать всем. Отчего бы из каждой части их не выступал какой-нибудь отряд, чтобы они изучали религию и чтобы увещали свой народ, когда вернутся к ним? Может быть, они остерегутся!» (9: 122).

Сунна пророка Мухаммада (ص), запечатленная в хадисах, является живой интерпретацией Корана, а потому естественным образом подтверждает и разворачивает содержащуюся в нем информацию.

В хадисах также встречаются красноречивые свидетельства о месте знания, достоинстве знающего и передающего знание (учителя):

«Стремление к знанию – это обязанность каждого мусульманина».

«Когда человек умирает, то завершаются все его деяния, кроме трех: добровольные пожертвования, знания, приносящие пользы, и добродетельный сын, читающий за него молитву».

«Руководство и знание, с которыми Аллах послал меня (к людям), подобны выпавшему на землю обильному дождю. Часть этой земли была плодородной, она впитала в себя воду, и на ней выросло много всяких растений и травы. (Другая часть) её была плотной, она задержала (на себе) воду, и Аллах обратил её на пользу людям, которые стали употреблять эту воду для питья, поить ею скот и использовать её для орошения. (Дождь) выпал также и на другую часть земли, представлявшую собой равнину, которая не задержала воду и на которой ничего не выросло. (Эти части земли) подобны тем людям, которые постигли религию Аллаха, получили пользу от того, с чем послал меня Аллах, сами приобрели знание и передали его (другим), а также тем, кто не обратился к этому сам и не принял руководства Аллаха, с которым я был (направлен) к людям».

В последнем примере отношение людей к знанию представлено тремя категориями. Первая впитывает знания и с пользой для других претворяет их в жизнь. Вторая является лишь их передатчиками, хоть и не использует самостоятельно. Третья и не впитывает, и не передает другим.

Весьма любопытный факт из истории раннего ислама также свидетельствует об особом отношении к распространению знаний. Известно, в частности, что после битвы при Бадре (2 г.х.), когда к мусульманам попали первые пленные, их стали освобождать при условии, что те будут обучать местных детей грамоте.

1.5. Традиционная исламская классификация наук

С III века хиджры зарождается оригинальный взгляд и на теорию познания и классификацию наук. Знания стали делить по источнику: на постигаемые разумом (аклий) и получаемые из исламских первоисточников (наклий). К первой группе относили логику, математику, астрономию, музыку, физику, медицину, метафизику. Вторая группа включала Коран, хадис, корановедение и толкование Корана, хадисоведение, догматику.

Примерно в это же время зарождается практика деления знаний по своей природе на религиозные и светские. К религиозным наукам стали относить корановедение и тафсир, хадис и хадисоведение, фикх, калам (догматическая теология). К светским наукам отнесли медицину, математику, астрономию, географию, физику, химию, историю, философию.

Другим критерием деления наук стала степень их полезности. К полезным наукам стали относить знания, обеспечивающие счастье человека в бренной и вечной жизни. В связи с этим, Абу Хамид ал-Газали делит науки на обязательные и дополнительные. Обязательные, в свою очередь, он делит на обязательные на индивидуальном уровне и обязательные на общественном уровне. Обязательные на индивидуальном уровне включают знания о вере, ее практических предписаниях и запретах, которыми должен владеть каждый человек в отдельности. Обязательные на общественном уровне включают знания, необходимые для общества в целом. К примеру, медицину или математику необходимо изучать и знать, но владение данными отраслями знания не обязательно для каждого.

Другим критерием деления наук выступает их оценка с точки зрения мусульманского права. С данной позиции ал-Газали делит науки на следующие группы:

1. Порицаемые – мазмум (колдовство);
2. Дозволенные – мубах (поэзия, красноречие);
3. Поощряемые – махмуд (религиозные науки).

В зависимости от целей приобретения знаний мусульманские ученые делят знания на следующие группы:

1. Обязательные – фард. Позволяют отличить истину от лжи, дозволенное от недозволенного.

2. Одобряемые – мустахабб. Способствуют облагораживанию человека, приближению к Всевышнему, либо облегчают получение знаний.

3. Дозволенные – мубах. Способствуют достижению интеллектуального удовлетворения.

4. Неодобряемые – макрух. Способствуют высокомерию.

Вопрос о приоритетности различных областей знания давно занимали умы ученых исламского мира. Знатоки в области исламского права считают, что, коль скоро вера проявляется на практике, самым необходимым знанием является фикх, регламентирующий все практические действия человека. Знатоки этики заявляют, что коль скоро оценка поступков человека основывается сквозь призму этических норм, самым необходимым знанием является наука о нравственности – ахлак. Знатоки догматического богословия утверждают, что высшей целью существования человека является познание Творца, а потому самым необходимым знанием является догматическое богословие – калам. Специалисты по экзегетике Корана обосновывают приоритетность своей области знания тем, что начала всех знаний отражены в небесном Писании, а значит, самым необходимым знанием является толкование Корана – тафсир.

Обобщая их позиции, исследователи предлагают разрешить противоречие следующим образом. Овладение каким-либо конкретным знанием является либо конечной,

либо промежуточной целью. Если некое знание является конечной целью, то оно, безусловно, необходимо к постижению. Если знание само по себе не является конечной целью, а служит лишь средством достижения иной цели, то оно также становится необходимым к изучению, поскольку без него не достигается конкретная цель.

Таким образом, горизонт познания имеет предпосылки к практически неограниченному расширению, поскольку каждое новое знание, когда-то бывшее конечной целью, может трансформироваться в промежуточное, обеспечивающее достижение другой, более широкой и глубокой цели.

1.6. Педагогический потенциал исламских первоисточников

Если потенциалом считают совокупность нераскрытых либо незадействованных возможностей¹⁶, то педагогическим потенциалом называют совокупность возможностей, способных оказывать продуктивное влияние на процесс формирования и становления личности в части ее воспитания и обучения¹⁷. Педагогические потенциалы могут содержаться в различных источниках, представляющих для социума культурную ценность (письменные источники, средства массовой информации, реклама), а также в некоторых сферах его деятельности (рабочие процессы, различные социальные институты). Анализ научно-исследовательских работ показывает

¹⁶ Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА, 1997. – 836 с.

¹⁷ Митрахович В.А. Потенциал как педагогическая категория [Электронный ресурс] / В.А. Митрахович. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/potentsial-kak-pedagogicheskaya-kategoriya>. – Дата обращения: 14.12.2014.

высокую активность изучения педагогических потенциалов в таких областях, как семья, религия, культура, искусство, фольклор, творческая деятельность, досуг, спорт, специализированная среда и другие.

Учитывая, что в качестве ответа на поликультурную и мультикультурную цивилизационную ситуацию в настоящее время формируются различные виды педагогических практик, в том числе и религиозное воспитание, особую актуальность обретают исследования педагогических потенциалов традиционных для России монотеистических религий. Подобные изыскания посвящены, в частности, исследованию потенциалов монотеистических религий в профилактике девиантного поведения подростков (М.М. Гильманов), изучению возможностей использования общечеловеческих ценностей ислама в формировании нравственной культуры учащихся (Р.И. Зинурова, А.И. Ибрагим, Н.М. Романенко, Р.И. Шаяхметова), влияния знакомства с традиционными религиями в воспитании толерантности (Т.В. Кутурга), исследованию педагогического потенциала ислама в светских образовательных практиках (А. А-Дж. Койчуев). Таким образом, изучение религиозных культур актуализирует необходимость исследования соответствующих первоисточников с целью выявления новых идей, способных обогатить современную педагогическую теорию и практику.

Педагогический потенциал исламских первоисточников можно определить как совокупность содержащихся в Коране и хадисах ценностных, содержательных и методических средств и принципов, позволяющих оказывать продуктивное влияние на

формирование высоконравственной личности¹⁸. Его особенностью является учет двойственности бытия (бренный и вечный миры), двойственности природы человека (материальной и духовной), а также двойственной оценки поступков (со стороны общества и со стороны высших истин трансцендентного начала).

В исламской культуре целенаправленного деления жизни отдельного человека и общества на так называемую светскую и духовную составляющую не существует. Это означает, что любая сфера деятельности человека имеет отражение в содержащихся в исламских первоисточниках идеях. Практический интерес для педагогической науки представляет наличие в них определенных регламентаций, а также рекомендаций воспитательного характера, призванных активно влиять на процесс формирования личности.

Для конкретизации содержания педагогического потенциала исламских первоисточников исследуем степень соответствия его целей и задач целям и задачам педагогической науки, а также присутствие в них ключевых признаков целостного педагогического процесса (мотивы, цели, принципы, содержание, методы, формы, средства, оценка)¹⁹. В соответствии с исламской традицией, целью воспитания является возвращение и совершенствование

¹⁸ Гильманов М.М. Использование духовно-нравственного потенциала монотеистических религий в профилактике девиантного поведения подростков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Казань, 2004. – 192 с.

Койчуев А.А. Педагогический потенциал ислама в светских образовательных практиках: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. – Ставрополь, 2008. – 226 с.

Харисова Л.А. Педагогический потенциал ислама. – М: ООО «ТИД «Русское слово – РС», 2008. – 352 с.

¹⁹ Аминов Т.М. Новая концепция историко-педагогического исследования // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 11. – С. 445-449.

способностей человека, который должен полноценно нести миссию наместника на земле (Коран, 2: 30), проявляя тем самым свою покорность и поклонение Создателю. В этом смысле религиозная культура соответствует педагогике, ставящей целью всесторонне раскрыть и развить способности человека²⁰.

²⁰ Шаповалов В.К., Койчуев А.А.-Дж. Педагогический потенциал ислама: определение, структура, содержание // Вестник Северо-Кавказского государственного технического университета. – 2008. – № 1 (14). – С. 51-54.

ГЛАВА II

ОБЩИЕ ОСНОВЫ ИСЛАМСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

2.1. Основные этапы развития исламской педагогики

Первый этап: доисламский период

В доисламский период на территории Аравийского полуострова какой-либо педагогической системы не существовало, за исключением, быть может, очагов цивилизации в Йемене и Хадрамауте. Исследователи отмечают, в частности, что к приходу ислама в Мекке было всего лишь семнадцать, а в Медине – одиннадцать человек, умеющих читать и писать. Причем они вовсе не спешили передавать свои знания другим, стремясь сохранять за собой некое подобие монополии на столь редкую способность, обеспечивающую особый социальный статус. Грамотность, таким образом, носила классовый характер и была привилегией незначительной прослойки общества.

Прикладные знания, которыми обладали местные жители для обеспечения жизненных потребностей, передавались бессистемно, индивидуально, на практике. Специально организованных для учебы мест не было, и ремесло учителя как таковое отсутствовало.

Одним из главных искусств арабов была поэзия, передававшаяся из уст в уста, почитались знания о караванных путях, торговле, родственных связях и истории предков, которые также передавались, в основном, внутри семьи, не запечатлеваясь в письменном виде и не становясь широким общественным достоянием.

Второй этап: предпосылки и начало зарождения педагогической системы (I в.х.)

Вся деятельность пророка Мухаммада (ﷺ) носила, по сути, просвещенческий характер, хотя она и не осуществлялась в привычной для нас универсальной, систематизированной форме. Основу просвещенческой деятельности составляло непосредственное устное общение.

В мекканский период первым специализированным местом для целенаправленной передачи знаний стал дом одного из сподвижников по имени Ибн Аркам, где верующим разъяснялись айаты Корана. Кроме того, Пророк (ﷺ) иногда либо просто декларировал айаты, либо произносил назидательные речи в общественных местах (рынки, стоянки людей, обрядовые места), либо выходил для встречи с людьми в соседних поселениях.

Мединский период характеризуется кардинальным переворотом в педагогике и просвещении населения. Главным просветительским и учебным центром становится мечеть. Здесь люди собирались не только послушать самого Пророка (ﷺ), но и заниматься взаимным обучением.

В первые же годы хиджры стали предприниматься действенные шаги по распространению грамотности, в том числе и среди детей в специализированном для этого учреждении при мечети – мектеб. Известно, что с этой целью некоторым сподвижникам было поручено овладеть чтением и письмом в соседних странах и племенах, а затем обучать грамоте мусульман. В различные области Аравии направлялись проповедники с целью призыва к исламу и разъяснению его положений. Одним из способов распространения призыва к исламу были и письменные обращения Пророка (ﷺ), адресованные вождям и правителям соседних областей и государств.

Таким образом, данный этап характеризуется заложением основ грамоты и образования исламского общества, а также предпринятием первых попыток распространить новые знания на представителей иных

культур. Важным шагом следует считать проявление особого внимания воспитанию и образованию детей.

Третий этап: формирование официальной системы исламского образования и педагогики (конец I – IV в.х.)

Распространение грамотности открыло широкие возможности получения знаний и создало предпосылки к активному формированию официальной системы образования.

Со временем в мечетях занятия начинают вести профессиональные преподаватели и ученые по различным направлениям знания (арабский язык и литература, хадис, фикх, толкование Корана). Некоторые мечети превращаются в полноценные образовательные центры.

Развитию образования в этот период способствовало расширение границ исламского мира, а рост населения обусловил систематизацию процесса обучения основам религии. Взаимное проникновение культур требовало овладение теоретическими основами идеологической полемики. Актуализируется переводческая деятельность с целью изучения культурного наследия других народов. Последнее приводило к проникновению в мусульманскую среду иной системы мышления и философии.

Дальнейшее развитие образования вело к созданию специализированных исследовательских центров (*дар ал-хикма* – дом мудрости, *дар ал-‘илм* – дом знания), учебных заведений, библиотек. Первые шаги по переводу иностранных научных трудов приходится на конец первого века хиджры. В конце правления Омейядов и в начале правления Аббасидов переводческая деятельность приобретает широкий масштаб: на арабский переводятся научные трактаты греческого, индийского, сирийского, пехлевийского происхождения.

Важными шагами в развитии образовании данного периода являются совершенствование арабской письменности (введение в практику диактрических точек и огласовок), распространение бумаги и письменных принадлежностей, появление книг.

С ростом уровня учености, углублялась потребность в теоретическом исследовании самого процесса образования. Высказывались первые идеи относительно вопросов обучения и воспитания, вырабатывались концепции по созданию образовательных и воспитательных программ. Одной из первых работ в данном направлении принадлежит перу Ибн Сахнуна ал-Магриби, который написал *Адаб ал-мута'аллим* – Правила вежественности обучаемого, датированный 240 г.х.

Четвертый этап: дальнейшее совершенствование исламской педагогической системы и образования (конец IV – первая половина VII в.х.)

Педагогическая наука и образование достигают вершины своего расцвета. Мечети, игравшие роль центров образования для широких слоев населения, уступают свои позиции в пользу специализированных учебных заведений – медресе, где организуется все необходимое для ведения непрерывного образовательного процесса. Поначалу медресе строились и содержались на частные средства благотворителей. Со второй половины V в.х. начинают функционировать и государственные медресе. Последние являлись более стабильными, поскольку не зависели от состояния отдельных личностей, а целиком финансировались на средства государства. Одним из первых государственных учебных заведений стало медресе «Низамийа», возведенное в Багдаде в 1065 г. по инициативе сельджукского правителя Низам ал-Мулк ал-Туси. Главой медресе был назначен выдающийся богослов исламского

мира Абу Хамид ал-Газали. Серьезным новшеством стала выдача выпускникам медресе документов об образовании. Выпускники медресе пользовались высоким авторитетом как у правящих кругов, так и у простого населения.

В больших городах открываются крупные библиотеки, астрономические обсерватории. Множество исследователей пишут свои трактаты по различным областям знания. Серьезный импульс дальнейшему развитию системы образования придали работы ряда ученых, среди которых Абу Али ибн Сина (ум. 1037), Абу Хамид ал-Газали (ум. 1111) и множество других.

Пятый этап: период упадка и застоя исламской педагогики и образования (VII в.х.)

Вторжение монголов в исламские земли привело к падению династии Аббасидов и упадку исламского образования. Дальнейшие социально-политические проблемы (столкновения между местными правителями и иноземными государствами, вторжение европейских колонизаторов и начало эпохи империализма) оказали крайне негативное воздействие на культуру, науку и образование исламского общества. В условиях распада сложившихся устоев, просветители были заняты лишь решением насущных проблем, каких-либо заметных новшеств в сфере образования и просвещения не происходило. Научные труды данного периода не характеризовались оригинальной новизной и в большей степени представляли собой пересказы трудов прошлого.

Шестой этап: период оживления и модернизации исламской педагогики и образования

Мировые социально-политические преобразования современного периода (начиная с XIX века) привели к ослаблению могущественных в прошлом исламских

государств, что самым непосредственным образом повлияло на систему образования исламского мира. Возникают новые учебные заведения светской направленности, поглощающие и вытесняющие исламские.

Вместе с тем, сложившаяся ситуация имела и положительные стороны. Прогрессивные мусульманские ученые, в авангарде которых стоял влиятельный реформатор Джамалуддин Афгани (1838-1897), осознавали необходимость реформ, которые позволили бы преодолеть застой и открыли путь для нового витка прогресса. Видя объективное отставание от европейских стран в деле образования, мусульманские реформаторы предпринимают попытку перенести положительные достижения европейской цивилизации на мусульманское сообщество. Началась активная отправка студентов в высшие учебные заведения европейских стран, что постепенно привело к значительному культурному влиянию Запада на исламский мир. Постепенно в исламских странах начали открывать учебные заведения европейского типа, активную проповедническую деятельность вели христианские миссионеры. Важным шагом стало возникновение новых органов, контролирующих образование, – министерств просвещения и образования, что означало переход сферы образования и воспитания в ведение государства.

2.2. Основные направления воспитания в исламской педагогике

Исходя из основных целей формирования целостной личности, в исламском мировоззрении выделяются следующие направления воспитания, из которых следуют и соответствующие педагогические задачи.

1. Нравственное воспитание рассматривается в исследуемых источниках как стержневой компонент

системы всестороннего развития личности. Культивируя идею о том, что «все деяния оцениваются по намерениям», а также учитывая ключевой компонент миссии пророка, выражающийся в усовершенствовании нравственных добродетелей, нравственность становится ключевым стержнем мотивации индивида, корректируя его сознание, чувства и поведение.

Особую значимость и актуальность нравственной составляющей исламских первоисточников придает универсальность и незыблемость содержащихся в них нравственных идеалов. Практика показывает, что в обычных условиях нравственные ориентиры достаточно нестабильны и подвержены трансформациям, связанным с изменением жизненной ситуации. Поскольку подобные трансформации могут происходить даже в рамках жизни одного поколения, это может приводить к дезориентации и самым пагубным последствиям вплоть до разочарования, апатии, психических расстройств.

Культивируя позицию здравости намерений, исследуемые источники подкрепляют ее воспитанием идеи неотступного самообладания и самоконтроля своих идей, чувств и поступков. В соответствии с религиозной культурой, человек должен знать, что все его деяния фиксируются, за все предстоит ответить. Человек должен помнить: поступать следует так, как «если бы ты видел Аллаха, а если не видишь, то – Он тебя видит»²¹. В этой связи любопытна сама система «двойственной» оценки деяний: с одной стороны, оценку поступкам дает социум, а с другой – трансцендентное начало. Поступки человека, таким образом, проходят «двойной просев», а потому

²¹ Сахих аль-Бухари. Перевод: Владимир Абдулла Нирша. 1-е изд. – М.: Благотворительный Фонд «Ибрагим Бин Абдулазиз Аль Ибрагим», 2002. – Т.1. – 475 с.

требуют особой ответственности даже в условиях, когда он находится в одиночестве.

В части нравственного воспитания мусульманские религиозные первоисточники уделяют внимание благовоспитанности (Коран, 2: 104; 4: 86; 17: 53; 19: 42-48), альтруизму (Коран, 13: 22; 23: 96; 25: 63; 28: 54), благодеянию (Коран, 2: 44; 3: 115; 7: 58; 10: 26), мудрости (Коран, 2: 129; 3: 48; 4: 113; 16: 125), восстановлению добрых взаимоотношений (Коран, 4: 114; 49: 9,10), правдивости (Коран, 2: 177; 3: 17; 5: 119; 9: 119), радушию (Коран, 4: 29; 8: 63; 17: 53; 26: 130), прощению (Коран, 2: 237; 3: 133; 4: 149; 16: 126), милосердию (Коран, 48: 29; 90: 18), гостеприимству (Коран, 2: 177; 9: 6; 11: 69), непорочности (Коран, 2: 283; 4: 6; 5: 5; 24: 30), благодарности (Коран, 2: 40; 3: 103; 7: 69; 8: 26), терпению (Коран, 2: 45; 3: 15; 4: 25), самообладанию (Коран, 3: 134; 16: 126; 42: 38), ответственности (Коран, 2: 27; 3: 76; 5: 1), чистоте (Коран, 22: 29; 48: 27; 74: 1) [250, 251].

Таким образом, исламская религиозная культура так же, как и классическая педагогика, рассматривает нравственность основным компонентом системы всестороннего развития личности. В условиях же современной неопределенности и размытости моральных ориентиров, когда расстояние между образовательными моделями нравственности и уроками реальной жизни становится все более ощутимым, незыблемые нравственные ориентиры религиозных первоисточников могли бы служить неким примером, оказывающим «цементирующее» начало в деле нравственного воспитания подрастающего поколения.

2. Умственное воспитание, направленное на формирование потребности в образовании, воспитание культуры приобретения знаний и опыта в этом поиске,

находит однозначное отражение в мусульманских религиозных первоисточниках.

Отправной точкой, актуализирующей и регламентирующей отношение к знанию, можно считать уже сам факт того, что слово «знать» в различных его интерпретациях встречается в Коране несколько сот раз²². При этом хадисы провозглашают, что «поиск знания является обязанностью для каждого мусульманина и мусульманки», «идущему по пути поиска знаний облегчается путь в рай», а «ученые являются наследниками пророков». Многочисленные коранические призывы к размышлению подводят к вопросу: «Неужели равны те, которые знают, и те, которые не знают?» (Коран, 39: 9), из которого также следует вывод о необходимости приобретать знания. При этом уточняется, что источником знаний должны быть только заслуживающие доверия специалисты (ученые, педагоги), именуемые в Коране «людьми напоминания» (Коран, 16: 43). Данные послы, с одной стороны, накладывают особую ответственность на квалификацию педагогов, а с другой – повышают их социальный статус.

При столь обстоятельной мотивировке важной является установка на практикоориентированность приобретаемых знаний, которые лишь в таком случае становятся «полезными»²³. За приобретение «бесполезных» знаний, то есть знаний, оторванных от практики, верующий может быть наказан. Кроме того, мобилизация полезных знаний должна подчиняться высшим этическим идеалам, в соответствии с которыми все совершаемые верующим

²² См., например:

المعجم المفهرس لألفاظ القرآن\ دار الحديث – القاهرة\ 2007
مفردات القرآن. معاجم مفهرسة للألفاظ والمواضيع\ دار الرشيد – دمشق – بيروت\ بدون تاريخ

²³ Абу Хамид ал-Газали. Начало праведного пути / Перевод с арабского Р.Л. Саяхова. – Уфа, 2006. – 96 с.

поступки должны пополнять багаж благодеяний для вечного будущего.

Существенное значение в исследуемых первоисточниках имеет вопрос этики взаимоотношений между субъектами образовательно-воспитательного взаимодействия. Со стороны учителя – это проявление доброжелательности, а со стороны ученика – это проявление почтения и открытости для восприятия знаний.

3. Физическое воспитание находит свое отражение в исследуемых источниках как одно из средств достижения совершенства личности. Положение о необходимости физического совершенствования исходит из двойственной природы человека: с одной стороны, она имеет материальное начало, с другой – духовное. И каждая составляющая должна подвергаться воспитательным воздействиям.

Исламские первоисточники содержат регламентации, направленные на защиту, укрепление и оздоровление человеческого организма. Это проявляется, в частности, в наличии широкого спектра запретов на потребление некоторых продуктов, оказывающих вредоносное воздействие на физическое или психическое здоровье личности. Такой запрет выражен здесь особыми терминами – «харам» (запретный) и «макрух» (категорически не рекомендуемый).

С другой стороны, все полезное для физического и психического здоровья личности является рекомендуемым. Исследуемые источники содержат, в частности, множество упоминаний о пользе меда, молока, фиников и других продуктов, потребление которых способствует укреплению организма. В некоторых случаях они выступают как лекарственные средства. Вместе с тем значительный воспитательный посыл содержится в особой культуре приема пищи, напрямую связываемой с физическим

здоровьем. В соответствии с рекомендациями, содержащимися в хадисах, человеку не следует полностью заполнять свой желудок едой, ведь по природе ему достаточно «несколько кусочков, которые позволят держать спину прямо».

Значительное место в мусульманской культуре отводится требованиям санитарии и гигиены, что выражается в единстве телесной и духовной чистоты. Многочисленные фрагменты Корана регламентируют, в частности, особый порядок совершения полных или частичных ритуально-культовых омовений, делающих допустимыми прикосновение к кораническому тексту, совершение молитвы, нахождение в культовых зданиях. Важное место уделяется культуре распорядка дня, которая предполагает разумное распределение времени между сном и бодрствованием, работой и отдыхом. Последнее в значительной степени подчинено особому графику пяти ежедневных обязательных молитв.

Упоминания о необходимости уделять внимание физической культуре и физическому воспитанию находят свое отражение как в Коране, где слова «сила», «сильный» упоминаются десятки раз, так и в хадисах. В одном из них говорится, в частности, что «сильный верующий – лучше и более любим Аллахом, чем слабый». Любопытны рекомендации, заключающиеся в том, что детям очень полезны занятия плаванием, верховой ездой, метанием копья, борьбой, бегом.

Вышеназванное еще раз иллюстрирует то, что исламские первоисточники не только не противоречат, но органично развивают и дополняют теорию и практику педагогической науки в части физического воспитания, отводя ему существенную роль в общем развитии способностей человека.

4. Трудовое воспитание отражается в рассматриваемых первоисточниках как естественный результат всестороннего формирования личности. Идеи трудового воспитания раскрываются здесь как подготовка к жизненному самоопределению и несению определенных социальных миссий.

Отправными точками трудового воспитания в исламских первоисточниках можно считать необходимость трудовой занятости и овладения какой-либо профессией, общую направленность жизнедеятельности на внесение индивидуального вклада в копилку общего социального блага, а также поощрение производительного труда.

В этой связи примечательным является кораническое употребление понятия «работа – деяние» в паре с ключевым для религиозной области понятием «вера». Вера не сама по себе, а именно сопряженная с «благочестивой работой», «благочестивым деянием» ведет к высшей награде (2: 25, 82, 277; 3: 57; 4: 122). Да и само несение миссии наместника на земле невообразимо без работы. Раскрывая и дополняя смыслы аятов, хадисы содержат множество примеров поощрения трудовой деятельности: «лучшим из пропитаний является то, что получено в результате собственноручного труда». А поскольку каждый человек неминуемо пользуется плодами труда других, то и сам должен вносить посильный вклад в служение общему благу. Труд, таким образом, становится обязанностью каждого члена общества, исполнению которой нужно воспитывать с детства.

С другой стороны, мусульманские религиозные первоисточники содержат идеи, в соответствии с которыми занятость воспитанников в посильной трудовой деятельности оказывает существенное педагогическое воздействие. Являясь частью физического воспитания, труд играет роль важного средства телесного и интеллектуального развития человека как одного из

факторов охраны здоровья развивающегося организма. Подчиняясь законам логики и рациональности, труд воспитывает культуру упорядоченного воображения. Будучи направленным на достижение конкретного результата, труд воспитывает целеустремленность. Являясь социально направленным, труд приобщает к социальному служению. Немаловажной воспитательной функцией трудовой деятельности исследуемые источники считают ту, что общественно полезная работа является лучшим приложением бурлящей энергии молодого организма. С этой точки зрения труд играет роль культивирования природных сил индивида, направляя их энергию в созидательное русло.

Важно отметить также, что как сама трудовая деятельность, так и ее результаты являются одним из главных критериев оценки человека (в том числе и степень его приверженности высшим идеалам).

Таким образом, подобно педагогической науке, исследуемые источники также содержат идеи трудового воспитания. С одной стороны, осуществление трудовой деятельности в них является индивидуальной обязанностью перед обществом, и потому рассматривается как естественный результат всестороннего формирования личности. С другой стороны, труд здесь является эффективным средством воспитания. С третьей стороны, труд является лучшим критерием оценки человека.

5. Эстетическое воспитание, понимаемое как целенаправленный процесс развития эстетических знаний, чувств, творческих потребностей и способностей, безусловно, находят свое отражение в исследуемых источниках.

Вектором ключевых идей, подчеркивающих важность формирования высоких эстетических начал, можно считать следующие лаконичные регламентации. В одном из аятов

говорится: «облекайтесь в свои украшения при каждой мечети» (7: 31). Существует также хадис, повествующий, что «Аллах прекрасен и любит красоту». Данные фрагменты однозначно указывают на важность присутствия в жизни человека «украшений» и «красоты», которые, с одной стороны, должны служить средством самовыражения, а с другой – предметом эстетического наслаждения.

Однако, учитывая огромную силу, способную оказывать на внутренний мир человека, исламская культура предписывает соблюдение определенных норм, призванных оградить воспитанника от разрушения границ нравственной чистоты и целомудрия. Именно с этим связан ряд ограничений, касающихся, например, музыки или различных видов изобразительного искусства. Последнее является весьма острой проблемой современного воспитания, когда средства массовой информации и различные псевдоискусства оказывают дезориентирующее влияние на эстетическое сознание молодежи.

В целом, идеи эстетического воспитания занимают достаточное место в исследуемых источниках. Более того, имеющиеся в источниках ограничения созвучны современным опасениям педагогов по поводу пагубного воздействия навязываемого извне псевдоискусства.

6. Правовое воспитание, считающееся относительно новым направлением классической педагогики, также находит свои идеи в мусульманских религиозных первоисточниках. Отправной точкой рассуждения об актуальности правового воспитания в них служит идея о том, что любой вид человеческой деятельности должен быть регламентирован. А поскольку жизнь человека неотделима от социума, то и нормы взаимоотношений должны быть четко определены, о чем с детства необходимо говорить как о незыблемой основе общежития.

Воспитательный посыл правовой основы взаимоотношений состоит в том, что, с одной стороны, норматив придает официальный статус представителям каждой из сторон, а с другой – обязывает соблюдать определенные правила общежития, сохраняя при этом мирные и толерантные взаимоотношения. Указания на данную установку содержатся во многих фрагментах Корана (2: 83; 4: 33; 4: 135; 6: 152). Основную мысль их можно выразить как «будьте верны в договорах» (5: 1).

Педагогическая установка на выстраивание договорных отношений проявляется не только в четкой регламентации прав и обязанностей, но и в однозначном определении социальных ролей и функций субъектов взаимодействия. Это особенно ярко прослеживается в разъяснении вопросов семейно-родственных связей, торгово-имущественных взаимоотношений, вопросов управления и права, межконфессиональных отношений. Данные сферы являются одними наиболее чувствительными и конфликтногенными по своей природе, а потому нуждаются в особых мерах для установления и поддержания толерантных взаимоотношений.

Серьезное воспитательное значение в мусульманских религиозных первоисточниках уделено вопросам заключения или расторжения брака (Коран, 4: 3; 4: 22), взаимоотношениям между детьми и родителями, вопросам усыновления, родственных связей и отношения к сиротам (Коран, 2: 83; 4: 1; 33: 5; 46: 15), раздела имущества (Коран, 4: 7)²⁴.

Основополагающие правила торгово-имущественных взаимоотношений отражены в десятках аятов,

²⁴ См.:

المعجم المفهرس لألفاظ القرآن\ دار الحديث – القاهرة\ 2007
مفردات القرآن. معاجم مفهومة للألفاظ والمواضيع\ دار الرشيد – دمشق – بيروت\ بدون تاريخ

повествующих об отношении к материальным богатствам и путях их приобретения (2: 188; 3: 186; 4: 29), о богатых и бедных (4: 8; 24: 22), о благотворительности (4: 114), запрете на ростовщичество (2: 275).

Вопросы управления и права, упомянутые в Коране, затрагивают проблемы совещательности власти (3: 159), дееспособности (2: 233), индивидуальной ответственности (5: 105), объективности (10: 36).

Немаловажно отметить тот факт, что, регламентируя нормы, исследуемые источники подразумевают внутреннюю духовную мотивацию личности. Сдерживающим фактором при этом служит не столько страх перед общественным мнением или карательными рычагами социума, сколько чувство ответственности более высокого плана – ответственности перед истинами высшего порядка. Подобная мотивация, основанная на воспитанных с детства благородных чувствах, несоизмеримо стабильнее и прочнее всех других мотиваций.

Как видим, мусульманские религиозные первоисточники несут идеи необходимости правового воспитания, относя его к важным компонентам всестороннего развития личности и подготовки к полноценной жизни в социуме.

В исламских первоисточниках уделено достаточно внимания вопросам организации целостного педагогического процесса. Так их анализ иллюстрирует множество фрагментов о взаимосвязанных действиях педагога и воспитанника (выражающиеся в поучениях, ответах на вопросы, побуждениях к действиям, прямых повелениях, предостережениях и запретах), направленных на решение определенных педагогических (воспитательных) задач. Последнее обуславливает содержание педагогического процесса (передача новых знаний, формирование определенных качеств).

Одним из ключевых принципов является гуманизация педагогического процесса, например, посредством таких приемов, как «смягчить сердце» (Коран, 3: 159), «говорить любезно» (Коран, 17: 28), использовать «мягкое слово» (Коран, 20: 44). Причем, названное прослеживается во многих коранических фрагментах. Экзегетическое исследование данных фрагментов обращает внимание на тот факт, что слова, адресованные пророкам в данных айатах, предписывают проявление мягкости ко всем и даже к личностям, которые демонстрируют явное пренебрежение и даже агрессию. В этом случае, речь идет уже не о взаимной, а односторонней «вежливости», которая, в случае с пророком Моисеем и фараоном (Коран, 20:44), вряд ли может рассчитывать на зеркальный ответ. Кроме того, данные айаты содержат информацию о принципах отношения учителя к ученикам при гуманистическом подходе:

- исходить из первоначальной чистоты мыслей ученика;
- воспринимать ученика как равнодостоинного;
- стремиться понять ученика;
- предоставить возможность занять активную позицию;
- простить ученику его непонимание.

Об особом статусе учителя и необходимости соответствующего к нему уважения указывают следующие фрагменты: «Могу ли я последовать за тобой, чтобы ты научил меня о прямом пути тому, чему ты обучен?» (Коран, 18: 67), «Обрадуй же Моих рабов, которые прислушиваются к словам и следуют наилучшим из них» (Коран, 39: 17, 18), «... Аллах возвышает по степеням тех из вас, кто уверовал, и тех, кому даровано знание...» (Коран, 58: 11). В данном случае речь идет о правилах выстраивания отношения к

учителю со стороны ученика, которые можно свести к следующим положениям:

- социальный статус учителя выше статуса ученика («Аллах возвышает»);
- ученик должен выражать почтение учителю («могу ли я»);
- ученик должен искренне желать перенимать знания («чтобы ты научил меня»);
- ученик обращается к учителю не с требованиями, но с просьбами («могу ли я последовать»);
- ученик не должен указывать учителю на ошибки («прислушиваются к словам и следуют наилучшим из них»).

Подобные установки предполагают диалогичность процесса обучения, при которых выстраиваются субъект – субъектные взаимоотношения сотрудничества и создаются условия взаимной доверительности («могу ли я последовать за тобой?») и взаимной требовательности («прислушиваются к словам», «следуют»). Последнее ведет к усилению эмоционального и коммуникативного потенциала взаимодействия в педагогическом процессе.

Приводимые в Коране и хадисах примеры взаимоотношений в свете педагогических знаний можно классифицировать следующим образом:

- методы: словесные (истории о пророках, притчи, назидания), наглядные (призывы обратить внимание на окружающий мир, на человека, на природную гармонию) и практические (регламентацией неких действий);
- формы: назидания, поучения, уроки;
- средства: привлечение внимания к природе человека и окружающему миру в притчах и поучительных историях, а также использование примера учителя в лице праведников и пророков;

- контроль и оценка просматривается с дуалистической позиции: с одной стороны, это высшие силы трансцендентного начала, а с другой – человеческое сообщество.

Таким образом, содержание педагогического потенциала исламских первоисточников выражается наличием идей нравственного, умственного, физического, трудового, эстетического, правового воспитания, а также присутствием ключевых признаков целостного педагогического процесса (мотивация, цель, принципы содержание, методы, формы, средства, оценка и др.).

2.3. Принципы, цели и задачи воспитания и образования в исламской педагогике

Система образования в существенной степени характеризует внутреннюю суть общества, в котором она функционирует, а потому нет ничего удивительного, что педагогика и система образования ислама базируется на религиозных принципах, присущих данной мировой религии, важнейшие из которых представлены следующими посылами:

1. Базируясь на религиозных принципах, педагогика ислама учитывает весь комплекс знаний, как о материальной, так и о духовной составляющей человека, связывающей его с божественным началом.

2. Инструментами познания человека являются чувства, разум и опыт. Поэтому каждой из составляющей необходимо отводить должное внимание.

3. Высшей целью функционирования образовательной системы является нравственное очищение человека на пути познания божественных истин.

Если исходить из того, что цель человека с точки зрения ислама состоит в познании Аллаха как высшей

Истины и Абсолюта, которое осуществимо посредством познания человеческой души, то основные задачи исламского образования можно сформулировать следующим образом:

- воспитывать и развивать человеческий разум;
- возвышать человека над его животным началом;
- воспитывать тело для укрепления души и разума;
- воспитывать чувство личной и коллективной ответственности ради поддержания гармоничных взаимоотношений в обществе;
- углублять понимание религиозных установлений путем развития способности здоровой аргументации;
- изучать философские аспекты знания;
- изучать все аспекты материальной и духовной жизни отдельной личности и общества в целом.

Таким образом, высшей целью исламского образования можно считать помощь индивиду в поиске и обретении счастья, как в мирской, так и в вечной жизни. Именно к такому выводу приходят мусульманские мыслители, анализируя исламские первоисточники. Ибн Мискавайх, в частности, считал, что «целью учебы является постижение истины, счастья и красоты», а Абу Хамид ал-Газали видел «цель образования в мистическом познании Бога путем борьбы с мирскими устремлениями и обретения истины»²⁵.

2.4. Особенности организации образовательного процесса в исламской педагогике

Обучение детей грамоте традиционно начинали в возрасте 6-7 лет, которое могло происходить как в

²⁵ Там же, с. 24.

домашних условиях, так и в специально организуемой начальной школе – мектеб (мактаб).

Домашнее обучение могли позволить себе немногие: в основном, представители высшего сословия, чье материальное положение позволяло нанимать лучших учителей и даже ученых. В таких условиях дети обучались не только чтению и письму, но и некоторым другим основам знаний. Значительное внимание уделяли духовно-нравственному воспитанию. Несомненно, что качество получаемого знания было самым высоким.

Другой вариант домашнего обучения был в случае, если какой-либо ученый и/или педагог открывал собственную школу.

Мектеб – начальная школа, традиционно функционирующая при мечети. Есть основания полагать, что создание первых мектебов связано с именем одного из сподвижников Пророка (ص) – Салман Фарси (ум. 33 г.х.), который в детстве обучался в начальной персидской школе, и потому имел представление об учебном процессе такого типа. Исследователи отмечают, что мектебы входят в жизнь мусульманского общества в середине первого года хиджры. Уже во втором веке хиджры в каждом селении мусульман имелись мектебы. Они отличались друг от друга качеством образования, которое во многом зависело от социально-экономического положения населенного пункта.

Со временем, мектебы выносят за пределы мечети, превращая их в самостоятельные образовательные центры. Из числа образованных людей выделяется особая прослойка, специализирующаяся на преподавании. Учителя начинают пользоваться значительным уважением и поддержкой. Часто на их плечи ложатся не только вопросы образования, но также финансовые и организационные вопросы своего мектеба. Единых программ, содержания и методик не существовало.

Занятия в мектебе проводили в утренние часы, а к полудню дети освобождались. Обычно дети рассаживались на полу перед учителем и слушали объяснение. Для упражнения в письме использовали деревянные дощечки, на которых могли писать мелом или углем.

Мектеб в первую очередь был ориентирован на детей. Шестилетний возраст, когда ребенок способен осознанно воспринимать и отвечать на вопросы, мусульманские ученые считали наиболее подходящим для начала систематического обучения. Традиционно считалось, что полученное в детстве образование способствует полноценному формированию личности и лучшей социализации. Кроме того, отмечалось, что детский возраст является наиболее подходящим для знакомства со всем новым и постижением знаний.

Так, мусульманский ученый Хаджи Халифа (1017-1068) в работе Кашф ал-зунун отмечал, что дети отличаются хорошим здоровьем, у них много сил, нет обременительных общественных обязанностей, а потому они способны все силы направить на приобретение знаний. Если ученик приступит к учебе в более зрелом возрасте, у него будет много трудностей, а голова будет занята мыслями о жизни, о семейных и общественных проблемах.

Считалось, что в более раннем возрасте ребенок может быть целиком погружен в беззаботные игры и развлечения. Великий Ибн Сина (980-1037) в работе ал-Канун отмечал, что «После того, как ребенку исполнится шесть лет, его необходимо передать в руки учителя и воспитателя. Это следует делать постепенно, и ни в коем случае его не нужно (насиленно) заставлять ходить в школу». Обучение детей в мектебе обычно продолжалось до 14 лет.

Взрослая аудитория получала знания в мечети, которая изначально была местом средоточия представителей религиозной мысли, являлась очагом

знаний и научных диспутов. Главным центром обучения любого города были самые крупные, соборные мечети, которые привлекали наиболее выдающиеся умы для передачи своего знания. Наиболее известные из них – мечеть Пророка (ص) в Медине, Запретная мечеть в Мекке, соборные мечеть Куфы, Басры, Дамаска, Багдада, Кордовы, мечеть ал-Зайтуна в Тунисе, мечеть ал-Азхар в Каире и другие. Наиболее активно соборные мечети несли функцию просвещения в VI-V веках хиджры.

О данном периоде обучения современники²⁶ пишут следующее: «Они (жители восточных стран исламского мира) используют очень удобные формы обучения. Когда малолетние дети начинают осознавать себя, достигают разумного возраста, их отправляют в мектебы – начальные школы. После завершения начальной школы, где обучают чтению и письму, они начинают учиться каллиграфии и математике. Овладев в полной мере этими предметами, ребенок отправляется к учителю и осваивает чтение Корана. Ежедневно учащийся должен выучить наизусть четверть или половину джуза, или даже целый джуз. Когда ученик полностью выучит весь Коран, то он, если угодно Богу, продолжит образование». Как видим, в отрывке просматриваются и ступени обучения и содержание средневекового исламского образования. Причем, более высокие ступени образования формировались только после полного заучивания Корана.

Начиная с III века хиджры создаются так называемые Дома знаний/наук (دار العلوم). Поскольку здесь не велось богослужения, вся деятельность была сосредоточена на получении знания, а потому центральное место в них занимала библиотека.

²⁶ Хосейнзаде-Шенечи Х. со ссылкой на Ибн ал-Сахнун и его труд Адаб ал-мута'аллим.

Поскольку работа в домах наук сосредотачивалась на исследовательской работе, образовательную роль более высокой ступени, чем мектебы, взяли на себя *медресе*. Таким образом, медресе занимали некую промежуточную ступень между мектебом и домом наук.

Распространение в конце IV – начале V века хиджры медресе вело к упорядочиванию и систематизации образовательного процесса, совершенствованию и унификации учебных программ. В каждом медресе, кроме основного учебного корпуса, имелась библиотека, место для проживания иногородних студентов, бытовые помещения и мечеть. В некоторых медресе студентам выплачивали стипендию и оказывали другие виды материальной помощи. Средним возрастом начала обучения в медресе считали 14 лет. Однако, у различных медресе могли быть и свои ограничения. Так, ученые Куфы были против посещения занятий по хадисам лицами моложе 20 лет, в то время как ученые Басры считали приемлемым начинать такие занятия уже с 10 лет. Ученые Сирии считали, что получать высшее образование могут только достаточно взрослые люди, начиная с 30 лет.

Длительность обучения в медресе во многом зависела от желания и способности учащегося. Специальных ограничений не существовало, и некоторые продолжали учиться всю свою жизнь, даже будучи уже преподавателями. Это связано с тем, что строгих программ медресе не имели, а сами религиозные знания настолько широки и объемны, что в них всякий раз можно открывать что-то новое и новое. Вместе с тем, некоторые медресе все же оговаривали сроки обучения в них. Ибн Халдун (1332-1406) в работе «Мукаддима» отмечает, например, что обучение в некоторых медресе Северной Африки длилось 16 лет, а самым коротким было обучение в медресе Туниса, и составляло всего пять лет.

Центрами специального медицинского образования становятся **больницы и специализированные медицинские школы**. Считается, что первую больницу в 171 г.х. построил в Багдаде аббасидский халиф Харун ал-Рашид. Активное строительство больниц начинается в IV веке хиджры. Примечательно, что в больницах исламского мира работали представители иных культур и религий, которые также занимались и врачеванием и преподаванием. Наиболее крупными медицинскими центрами исламского мира являлись багдадская больница, построенная в 372 г.х. аббасидским халифом ал-Муктадир, в которой работали 24 врача, каирская больница ал-Магафир (построенная правителем Ахмад ибн Тулун, правившим в 256-270 г.х.), каирская больница ал-Мансурийа (построена мамлюкским султаном Мансур Сайфуддин ал-Калауан в 628 г.х.) и другие.

Еще одним центром духовного просвещения в III-IV веках хиджры становится так называемая **ханака** (суфийская обитель, приют дервишей). Поначалу, их основатели с недоверием относились к рациональным знаниям, считая их преградой на пути обретения высших истин. Со временем в ханака все же стали изучать ставшие привычными в других учебных заведениях предметы, такие как арабский язык, хадис, фикх, что роднило ее с мектебом и медресе.

Определенную образовательную роль играли также **жилища ученых**, которые как магнит тянули искателей знаний. Иногда ученые давали индивидуальные уроки отдельным ученикам, а иногда уроки организовывались для групп учащихся.

В исламском мире, также как и в любом другом обществе, прочным фундаментом развития науки, культуры и образования служили **библиотеки**. Условно их можно

разделить на два вида: независимые библиотеки и библиотеки при учебных заведениях.

К независимым относят библиотеки, не входившие в структуру каких-либо организаций. К ним относят частные, библиотеки с ограниченным доступом и общественные библиотеки.

Частные библиотеки организовывались по инициативе частных лиц и изначально предназначались для его личного использования. Часто такие библиотеки собирали преподаватели и ученые у себя дома. Фондом таких собраний мог пользоваться не только сам владелец, но и его близкие друзья и знакомые. Порой частные библиотеки представляли собой внушительные коллекции книг. В истории ислама упоминается удивительная библиотека ученого и переводчика Хунайн ибн Исхак (ум. 264 г.х.), в домашней библиотеке которого было собрано множество книг на различных языках. Его библиотека считалась крупнейшим собранием книг своего времени. Ученый придавал сбору библиотеки настолько серьезное внимание, что с целью приобрести нужные книги предпринимал дальние путешествия. Известный шиитский богослов Хасан Абу Джа'фар ал-Туси (ум. 460 г.х.) имел дома в Багдаде огромную библиотеку, состоящую из восьмидесяти тысяч книг по истории, хадисам, фикху, теологии.

Личные библиотеки собирали также правители и государственные деятели, некоторые из которых занимались книгами из желания приобщиться к знанию, а некоторые из тяги к накопительству. Известно, в частности, о наличии библиотеки во дворце халифы Му'ауийа ибн Абу Суфйан в Дамаске. Запечатлено, что по ночам он нередко читал книги, где описывались биографии, дела, сражения и хитрости царей прошлого. Кроме того, при дворе у него были специальные люди, которые следили за библиотекой и читали ему книги. Иногда библиотеки целиком переходили

из рук в руки. Известно, что в 65 г.х. библиотека Байт ал-хикма вместе с дворцом перешла из собственности Халид ибн Йазид ал-Му'ауййа в собственность 'Абдулмалик ибн Маруан.

Библиотеки с ограниченным доступом были предназначены лишь для правителей и признанных ученых. Одной из первых подобных библиотек – Байт ал-хикма – была создана на основе частных собраний аббаситским халифом Харун ал-Рашид (ум. 192 г.х.). Во времена его сына – ал-Мамуна – библиотека достигла своего расцвета. Он пополнил библиотеку старинными греческими книгами по философии, логике, астрономии, математике, а также приказал переводить их на арабский язык. Кроме того, эта библиотека была местом проведения научных диспутов и собраний. Точных данных, о количестве хранившихся здесь книг, отсутствуют, однако есть упоминания, что их делили на пять коллекций: собрание трудов на греческом, персидском и сирийском языках; коллекция, написанная или подаренная ал-Мамуну; коллекция книг из старых библиотек халифов; коллекция копий, сделанных переписчиками.

В конце третьего века хиджры появляются общественные библиотеки, открытые для всех желающих. Создание таких библиотек стало возможным с распространением вакфа (пожертвование на богоугодное дело). Первые библиотеки такого типа назывались Дар ал-'илм (Дом знаний). В общественных библиотеках иногда также проводились научные собрания. Наибольшей известностью пользовались общественные библиотеки Дар ал-'илм Шапура ибн Ардашир (334-416 г.х.), Дар ал-'илм фатимидского халифа ал-Хакима в Каире, Дар ал-'илм в Триполи, построенная в 473 г.х. правитель и судья Абу ал-Хасан Али ибн Мухаммад ибн Джамал ал-Малик (ум. 492 г.х.).

В целом, в IX – XII веках в мусульманском мире была сформирована достаточно стройная система образования и широкого просвещения населения. Педагогический процесс в учебных заведениях становится все более систематизированным, происходит совершенствование и унификация учебных программ.

Ступени образования

Начальное образование (мектеб)

Первоначально обучение в мектебе было направлено на овладение чтением и письмом. Затем учащиеся, прошедшие эту ступень, приступали к изучению таджвида Корана, основ религии, арабского языка и литературы. Надо обратить внимание на то, что в педагогическом процессе мектеба, внимание акцентировалось на решение трех основных функций: образовательной, воспитательной и развивающей. То есть процесс обучения являлся одновременно и процессом воспитания. Эта идея очень важна для понимания сущности всего исламского образования. Говоря о воспитании, например в частности, детям прививали уважение к знанию и почтение к учителям, воспитывали в духе высокой морали на примерах поучительных историй, а также изречений и наставлений знаменитых личностей. Одним из основных методов воспитания, конечно, являлся собственный пример учителя.

Со временем, после возникновения системы высшего образования, программы мектеба претерпели значительные изменения. Появились новые предметы – история ислама, стихосложение, математика, поэзия, чистописание, персидский язык и литература.

Необходимо отметить, что практически все предметы так или иначе были связаны с изучением Корана. По этому

поводу видный мусульманский ученый Ибн Халдун (1332-1406) в своем труде «ал-Мукаддима» писал: «Следует иметь в виду. Что преподавание Корана детям является одним из религиозных предписаний. Постепенно изучение Корана распространилось на все исламские города, чтобы айаты Корана, некоторые хадисы и основы веры более глубоко проникли в сердца людей. Поэтому Коран занял особое место в образовании, а все остальные науки, которые потом осваивали учащиеся, были основаны на Коране. Ведь обучение в детстве оказывает большее воздействие, и такое образование становится основой для продолжения учебы в будущем. Все, что запечатлевается человеком в детстве, считается основным и главным. Тот, кто воспитан в соответствии с этими принципами, будет воспитывать и других точно в соответствии с такими принципами и методами».

Программы мектебов значительно отличались друг от друга в зависимости от региона. По свидетельству Ибн Халдуна, в Марокканских мектебах ограничивались заучиванием Корана наизусть; в Андалусии в добавок к заучиванию Корана детей обучали грамотному письму, каллиграфии, поэзии, грамматике арабского языка; в некоторых африканских мектебах детей обучали также хадисам.

По мере развития начального образования, составлялись учебные пособия и специальные труды, посвященные вопросам детского воспитания и образования, а также учебники по отдельным дисциплинам. В частности, исследователи упоминают учебник «Нисаб ал-сибйан» (Начальная книга для детей), представляющий базовый курс арабского языка.

Высшее образование (медресе)

Обучение в высших учебных заведениях главным образом было направлено на более глубокое постижение исламских первоисточников, изучение религиозных предписаний. Программами предусматривалось изучение Корана и хадисов, тафсира, морфологии, фикха, теологии, ораторского искусства и искусства проповеди. Позже в программу были включены арабский язык и литературу.

Новый импульс образованию придало активное переводческое движение, которое привело к расширению программ за счет преподавания логики, философии, медицины, астрономии, физики, химии.

2.5. Особенности методик и методов обучения

Длительный опыт образовательной деятельности в мире ислама привел к выработке оригинальных методик, в которых отразилась специфика общих целей и задач, преподаваемых предметов, культурные особенности мусульман. Есть основания считать, что в условиях сложившихся образовательных традиций к основным методам обучения можно отнести метод обучения на слух (*сама'а* – прослушивание) и метод конспектирования (*имла* – диктант).

Обучение на слух было наиболее распространено, поскольку не требовало предварительного знакомства с чтением и письмом, а также не предусматривало наличие письменных принадлежностей, которые поначалу считались редкостью и, очевидно, были доступны далеко не всем. С производством бумаги мусульмане познакомились лишь в 132 г.х., поэтому I век хиджры обучение велось исключительно в устной форме.

Многие преподаватели с недоверием относились к письму и считали опору на письменный источник делом предосудительным, отдавая предпочтение запоминанию

наизусть. Видимо по этой причине и само письмо долго оставалось достаточно недоработанным. В частности, в ранний исламский период оно еще не имело дидактических точек и огласовок. Первоначальную опору на слуховой метод можно объяснить и феноменальной способностью арабов воспринимать на слух и сохранять в памяти большие фрагменты информации.

Распространению метода диктовки и конспектирования способствовало повсеместное распространение бумаги и книг. И если поначалу к записям относились с недоверием, то со временем было осознано, что письменная информация ограждена от искажения. Кроме того, записанное можно легко проверить, корректировать, а также дополнять пояснениями. Важно, что данный метод способствовал дисциплинированию как учащихся, так и самих учителей, которые следили за более четким и логичным выражением мысли.

Лучшие конспекты, после исправлений и редактирования, играли важную роль в запечатлении и дальнейшем распространении знания. Некоторые из них входили в фонды библиотек. Такие записи именовали «Амали» – конспекты или «Маджалис» – собрания. В них запечатлевали имя преподавателя, тему, время и место урока. По таким записям можно восстановить многие особенности содержания урока, расставляемые акценты, глубину и широту предоставляемых знаний.

Метод диктовки и конспектирования получил наибольшее распространение в IV-V веках хиджры, что подтверждается большим количеством книг *Амали*, написанных в этот период. Обычно практиковалось ведения двух уроков подряд, первый из которых строился на прослушивании, а второй – на диктанте и конспектировании.

Заучивание наизусть

Как уже было упомянуто выше, на всех стадиях образования значительная часть учебного времени была направлена на изучение Корана, которое начиналось с его полного заучивания наизусть. Традиция заучивать наизусть во многом была основополагающей для исламского образования. Способность аргументировать мысль цитатами из первоисточников считалась показателем хорошего образования. Кроме того, сама особенность многих разделов теологического знания предполагала необходимость работы с очень большими информационными массивами, без знания которых невозможно вести дальнейшие исследования.

Аргументирование, построенное только на рациональных доводах, считалось несерьезным и неприемлемым для ученого человека. И проповедь, и исследование, и научный диспут мог основываться только на строгом цитировании и однозначных ссылках на признанный источник.

Необходимость развивать хорошую память и способность заучивания наизусть была связана также с тем, что учебники практически отсутствовали, а из всех информационных носителей были распространены лишь тетради и книги, доступ к которым не всегда был открытым.

Иногда знание наизусть считалось непременным условием для получения иджaza, а в некоторых медресе на должность преподавателя брали только при знании наизусть ряда соответствующих книг. Все это вело к тому, что многие ученые обладали феноменальной памятью, поражающей современное воображение.

Учебный диспут, научная дискуссия

Исламское образование поддерживало живое общение с целью лучшего освоения предмета. Считалось, что

совместное обсуждение помогает выявлять степень понимания, освещать неизвестные аспекты новой темы, развивать мышление, укреплять способность к формулированию мысли и аргументированию. Однако данный метод требовал проявления предельного уважения к преподавателю.

Считалось, что продолжать обучение не имело смысла без полного понимания и усвоения пройденного. Поэтому учитель поощрял уместные вопросы, уделяя им особое внимание. Ибн Джабир ал-Андалуси в работе «Рихла» приводит следующие любопытные сведения о своей поездке в Багдад и посещении в Медресе Низамийа урока шейха Ризауддин ал-Казуини. «Вопросы, словно стрелы, со всех сторон летели к шейху. Он отвечал на каждый заданный вопрос, не забегал вперед и не отставал с ответами, не отказывая никому. Кроме этого, ему вручили и письменные вопросы. Шейх принял все записки с вопросами и подробно ответил на каждый из них. Наступила ночь, и только тогда шейх покинул минбар, а люди разошлись по домам»²⁷.

Подобная практика существовала у различных мусульманских народов. Ибн Батута (1304-1368) описывает следующую картину: «У персов имеется такой обычай: они записывают свои вопросы и передают их лектору, чтобы тот ответил на них. Когда все вопросы переданы профессору, тогда он самым доступным образом отвечает на каждый из них»²⁸.

Важность такого метода ученые мужи осознавали в полной мере. Ибн Халдун в работе Мукаддима отмечает по этому поводу следующее: «Легчайший путь для

²⁷ Цитата из источника: Хосейнзаде-Шенечи Х. История образования в исламе / пер. с перс. – М., 2012. – 258 с. – С. 188.

²⁸ Там же.

приобретения знаний студентами – это научные дискуссии, которые открывают возможности для приобретения новых знаний. В противном случае мы видим, что студент, проведя много лет в учебе и находясь в кругу ученых, молчит и ничего не говорит, не участвует в диалоге и обсуждении проблем. Внимание такого ученика больше направлено на запоминание. Если же он начнет участвовать в беседах и диспутах, то вскоре поймет, что напрасно не использовал эту форму обучения раньше»²⁹.

Чтение вслух

Иногда в медресе практиковали зачитывание научного текста перед учащимися и преподавателем, который внимательно слушал и, при необходимости, поправлял учащегося. По ходу чтения, учитель мог остановить учащегося и дать необходимое пояснение. Чаше данный метод практиковали хадисоведы.

К недостаткам такого метода можно отнести потерю живой связи, снижение роли учителя, уменьшение интереса со стороны учеников. Подобное занятие, скорее всего, воспринималось как монотонное и однообразное, что не способствовало повышению качества образования.

Научные путешествия

Путешествие с целью поиска знаний всегда считалось делом благородным, хотя и сопряженным с рядом трудностей и даже лишений. Получив знания в родном городе, молодежь нередко отправлялась послушать ученых других областей, чья слава быстро распространялась по просторам исламского мира. В результате в одном медресе могли жить и учиться представители самых разных уголков исламского мира, что считалось вполне обычным.

²⁹ Там же.

Так, один мусульманский ученый и путешественник Йакут ал-Хамауи (1278/1180-1229) писал об уроженце Северной Африки по имени Мухаммад ибн АбдуЛлах Мурса ал-Салми, который сначала приехал в Египет, а оттуда перебрался в Хиджаз. Затем с караваном он добрался до Багдада, где стал студентом медресе Низамийа. После окончания медресе он переехал в Нишапур, где изучал хадисы, а затем отправился в Мекку для изучения текстов Евклида.

Учитывая особое отношение к знанию, а также предписание ислама проявлять заботу о путниках и обездоленных, отношение к чужестранным студентам всегда было радушным. В медресе и мечетях предусматривали специальные места для проживания путников, заботились об их содержании, а правители отдельных областей даже предписывали владельцам бань пускать чужестранных студентов бесплатно.

2.6. Правила организации внутреннего распорядка учебных заведений

Занятия, проводимые в мечети, обычно начинались сразу после утренней молитвы, то есть с рассветом, и для разных категорий слушателей могли длиться до вечерней молитвы, и даже позже. Занятия в мечети вели одновременно несколько учителей, у каждого из которых было определенное место. Строгое понятие классов не существовало, и учащиеся могли свободно передвигаться от одного учителя к другому.

По свидетельству современников, учителя обычно давали по четыре урока в день, однако строгого отрезка времени для урока, по всей видимости, еще не существовало. Количество учебных дней в неделю

устанавливали сами учителя: они могли преподавать и ежедневно, а могли и один день в неделю.

В медресе дело обстояло иначе. Занятия проводились с утра и до полудня, каждый день недели, кроме пятницы. В медресе процессу образования посвящали большее внимание, чем в мечети. Здесь действовали особые внутренние правила. Учителям обычно торжественно вручали дорогой халат и предоставлялось средство передвижения (например, лошадь). Каждый учитель имел своих помощников для ведения занятий.

Большое внимание уделяли дисциплине. На уроке никто не имел права сидеть неподобающим образом или разговаривать.

Кроме общих правил, некоторые преподаватели вводили свои оригинальные требования. Например, отдельные учителя запрещали конспектировать лекцию, и строго следили за соблюдением такого требования. Они считали, что конспектирование во время лекции отвлекает учащегося от проникновения в мысль учителя и мешает усвоить тему. Считалось, что первоначально необходимо внимательно прослушать всю лекцию целиком, и лишь потом делать какие-то заметки.

Некоторые ученые составляли отдельные труды, посвященные правилам проведения учебных занятий. В них говорилось, в частности, о важности правильного распределения личного времени, необходимости проявлять усердие и прилежность, воздерживаться недостойных контактов. Высокое значение придавалось проявлению уважения и почитания к учителю. Строго оговаривались правила расположения в классе, очередность вопросов и ответов, этика общения между учащимися.

Отдельно оговаривались нормы поведения учителя и правила ведения урока. Относительно этого отмечались следующие моменты:

- необходимо использовать наиболее подходящие методики преподавания, в максимальной степени использовать самые красноречивые и запоминающиеся слова и выражения, спокойно, ясно и доходчиво объяснять урок;

- логично и системно преподносить материал;

- учитывать степень подготовки учащихся воспринимать новый материал;

- создавать благоприятную атмосферу, чтобы урок был увлекательным и интересным;

- учитывать интересы учащихся.

2.7. Педагогический состав и учащиеся

2.7.1. Педагоги

В соответствии с традицией, преподавателей исламского образования условно можно разделить на три группы: 1. Учителя начальных школ; 2. Наставники и воспитатели; 3. Профессора и ученые. Кроме них существовал целый корпус вспомогательного персонала.

А. Учителя начальной школы (мектеб)

Школьного учителя традиционно называли *му‘аллим* (араб.: учитель, дающий знание). Это был первый человек, кто начинал заниматься с детьми, обучая их грамоте. Учитель начальной школы не пользовался таким высоким вниманием общества, как ученые, поскольку данная профессия не требовала обладания особым уровнем знания. Вместе с тем, в ряде местностей профессия учителя серьезно поддерживалась со стороны государства. В частности, иногда учителя освобождались от военной службы и участия в военных действиях. С одной стороны,

это укрепляло статус учителя, но с другой, приводило к курьезным и казусным ситуациям, когда с целью избежать воинской службы в учителя стремились попасть нечистоплотные и неграмотные люди.

Как бы ни было, начальные знания, и начальное воспитание все получали именно благодаря школьным учителям.

Б. Наставники и воспитатели

Наставниками и воспитателями называли частных учителей для детей из высших слоев общества (государственные чиновники, правители, лица благородного происхождения). Их положение значительно отличалось от положения простых школьных учителей, хотя и ответственность была особенной. Эти люди имели особый доступ не только в дома вельмож, но и к мыслям и чувствам людей государства. Несомненно, что они пользовались особым расположением и поддержкой.

Кроме обучения, наставники занимались духовно-нравственным воспитанием, обучали манерам и этикету, развивали вкус, прививали осознание принадлежности к высшему свету, знакомили с культурой, обычаями и традициями. Несомненно, что подобного рода функции могли выполнять лишь ученые, образованнейшие люди своего времени.

Наставники занимали высокое общественное положение, пользовались покровительством влиятельных государственных мужей. Наряду с работой наставника, они могли заниматься преподавательской деятельностью в высших учебных заведениях.

В. Профессора и ученые

Профессора и ученые представляли особую прослойку не только сферы образования, но и мусульманского

сообщества в целом. Обладание таким статусом предполагало прохождение тернистого пути поиска знаний, долгой преподавательской деятельности, а также доверия со стороны государства.

Любопытно, что принципиально к преподаванию допускался практически любой желающий, формально соответствовавший статусу учителя. Вместе с тем, на первых занятиях непременно присутствовали уже состоявшиеся, имеющие богатый опыт преподаватели и ученые. Если у последних возникало сомнение в компетентности новичка, они делали все возможное, чтобы тот осознал свои недостатки и, при необходимости, оставил непосильное занятие. В крайнем случае, студентам запрещали ходить на занятия к такому человеку.

Кроме наличия соответствующего позволения (*иджаза*), у претендента на преподавательскую деятельность интересовались о его личной жизни, учителях, научных трудах. Специальные чиновники (*мухтасибы*) также обязаны были проверять степень компетентности учителей, особенно в области религиозных наук. При выявлении некомпетентности, лица незамедлительно отстранялись от преподавательской деятельности.

Для приема на работу в особо крупные и известные медресе претендент проходил процедуру специального экзамена, даже если он уже обладал значительным опытом и авторитетом.

Учитывая особую ответственность преподавания религиозных дисциплин, на должность профессора обычно приходили люди не моложе сорока лет. А заканчивать преподавательскую деятельность ученый мог в том возрасте, когда он сам чувствовал недостаток сил или недуг. В исторических документах (Тарих Багдад, ал-Багдади (1002-1071)) имеются свидетельства, когда профессора трудились даже в возрасте 127 и 130 лет.

Г. Помощники педагогов

Ассистенты. Они помогали преподавателям в их деятельности и занимали позицию посредников, в обязанности которых входило повторение пройденного материала, внеурочное разъяснение сложных тем, помощь отстающим ученикам. В исторических хрониках запечатлено, что когда учитель заканчивал урок и покидал класс, ассистент еще два раза повторял сказанное, чтобы студенты лучше поняли и усвоили урок.

Преподаватель мог иметь до нескольких ассистентов, что зависело от количества студентов на занятиях. Описывая багдадское медресе Мустансирийа, берберский путешественник и купец Ибн Батута (1304-1368) в работе ал-Рихла сообщает, что на каждом уроке у учителя было два ассистента. Иногда они даже заменяли преподавателя. Джалалуддин ал-Суйути (1445-1505) в работе Хусн ал-мухада ра отмечает, что когда египетское медресе Салахийя осталось без преподавателей, то их заменили имеющимися помощниками, которых на ту пору было десять человек. И они вели в медресе занятия на протяжении тридцати лет.

Муста‘мали (араб.: используемый) представляли еще одну группу помощников. В их функции входило помогать преподавателю при ведении диктантов и начитываний, когда учеников было так много, что не все детально слышали речь преподавателя. Находясь среди студентов в разных частях аудитории, они громко повторяли сказанное учителем. Исследователи отмечают³⁰, что «среди ученых-мухаддисов считается желательным и поощряемым, чтобы для занятий по конспектированию хадисов, которые являются наивысшей ступенью риуайата, был отобран один

³⁰ Хосейнзаде-Шенечи Х. История образования в исламе / пер. с перс. – М., 2012. – 258 с. – С. 175

грамотный и сведущий помощник. При большом количестве студентов на таких занятиях, в соответствии с традициями, он должен доносить до слушателей речь учителя. Сам муста‘мали должен стоять на возвышении и точно повторять сказанное преподавателем. Польза от его присутствия на уроках состоит в том, что студенты, находящиеся далеко от учителя, лучше улавливают речь учителя». Ал-Багдади в работе Тарих Багдад сообщает, что на особо посещаемых занятиях, когда студентов могло быть одновременно до нескольких тысяч человек, можно было слышать до трех муста‘мали. Случалось, что на такие занятия приглашали известного муста‘мали, обладающего хорошей дикцией, который в одиночку выполнял обязанности трех человек.

2.7.2. Учащиеся

Поскольку образование в исламе не является привилегией какой-либо отдельной прослойки общества, а стремление к знанию всегда поощрялось и поддерживалось, желающих получить хотя бы начальное образование всегда было очень много. Однако, не все желающие были способны на систематические занятия, поэтому учащихся условно делили на периодически посещающих занятия (неофициальные учащиеся) и тех, кто проходил полный курс обучения (официальные учащиеся).

Обычно неофициальные учащиеся слушали лекции по отдельным областям знания в свободное от основной работы время. Случалось, что на занятиях присутствовало больше неофициальных, чем официальных учащихся. Такое наблюдалось, когда лекции читали знаменитые ученые из других городов.

Официальные учащиеся целиком посвящали себя учебе. Лишь немногие из них имели работу, которая

обеспечивала бы их существование. Основная же часть жила за счет учебного заведения или помощи благотворителей. Именно официальные учащиеся в будущем сами становились преподавателями, учеными, мыслителями.

2.8. Документы об образовании, титулы и степени учености

Изначально по завершению учебы в мектебе или медресе никаких документов не выдавалось. Необходимость документов, подтверждающих наличие знаний, проявилась, очевидно, с увеличением количества учебных заведений, ростом социальной значимости и статуса грамотных людей, да и сама профессия преподавателя подразумевала подтверждения компетентности.

Важным посылом к появлению подтверждающих документов явилась необходимость точного запечатления и передачи, как самих первоисточников, так и религиозных предписаний. Ученые и преподаватели стали внимательнее проверять пересказы учебных материалов, а затем, после множества проверок, они выдавали ученикам разрешения на пересказ. Такое разрешение – *Иджаза* (إجازة) – означало, что учитель позволяет ученику пересказывать усвоенный на его уроках материал.

Со временем, выдача таких позволений становится непременным элементом учебного процесса. Они стали своего рода знаком качества и гарантией, подтверждающей достоверность и правильность знания, как учеников, так и учителей. Очень скоро наличие соответствующего позволения для преподавателей (учитель – *му‘аллим*, профессор – *устаз*, почтенный старейшина – *шейх*) становится обязательным. И если кто-то принимался за поучения людей, не имея *иджаза*, это вызывало всеобщее

осуждение и даже гнев. Таких людей относили к самозванцам, искажающим истину и вносящим смуту.

Необходимость получения таких подтверждений способствовала повышению качества образования. К преподаванию допускались действительно компетентные, проверенные специалисты, а студенты стремились как можно лучше понять и заучить материал, поскольку только это гарантировало им выдачу позволения, а с ним – определенный статус и возможности.

Иджаз давалась в устной или письменной форме. Письменная *иджаза* пользовалась большим доверием и придавала особый авторитет ее обладателю. Иногда такое позволение учитель писал непосредственно на конспекте или книге ученика, материал которой он разрешал передавать другим. Со временем *иджаза* стала оформляться в виде отдельного документа, в котором обозначались стороны, и особым стилем излагалась суть дозволяемого.

Выдача позволений производилась в индивидуальном порядке. Учебное заведение не принимало в этом непосредственного участия, считая это личным делом и индивидуальной ответственностью преподавателя. Вес и авторитет выдаваемого позволения зависел от его формы и содержания, которые также определял учитель. Таким образом, судьба ученика во многом зависела не только от прилежания в учебе, но и от качества взаимоотношений с учителем.

Вместе с тем, *иджаза* означала лишь позволение пересказывать определенный предмет или книгу, но не указывала на степень учености или уровень специальной подготовки в какой-либо научной области. Научные титулы и степени учености присваивались преподавателю не в результате прохождения каких-либо определенных экзаменов, а на основании коллективного подтверждения высокого статуса со стороны ученого сообщества и

учащихся, слушающих курс лекций. Заслужить такое подтверждение было очень непросто, а потому заслуживший столь высокое коллективное признание пользовался очень высоким авторитетом. Его имя должны были произносить с ученым званием, подразумевающим особое отношение как со стороны ученого сообщества, так и в обществе в целом. Таким образом, процедура присвоения ученых титулов и степеней была весьма демократичной и наиболее точно отражала действительные возможности человека.

Приведем наиболее распространенные титулы, определявшие научный уровень и специализацию ученого.

Имам (араб.: предстоятель, руководитель) – степень наивысшего уровня образованности духовного работника. Личность, обладавшая таким титулом, воспринималась предводителем и высшим примером для подражания. Обычно, титул имама присваивался выдающимся ученым исламского мира, достигшим высочайших результатов в области религиозных и светских наук.

Хафиз (араб.: хранитель, блюститель) – степень наивысшей учености в области хадиса. Считалось, что хафиз должен хранить в памяти не менее 400 хадисов (по другим сведениям – не менее 10000 хадисов).

Хаким (араб.: мудрец) – степень учености в хадисоведении, следующая за степенью хафиз.

Факих (араб.: понимающий, знаток мусульманского права) – наивысшая степень осведомленности в области мусульманского права. В более широком смысле, использовался для обращения к ученому человеку вообще.

Мухаддис (араб.: рассказчик, знаток хадисов) – степень наивысшей учености в области хадиса и хадисоведения.

Маснад (араб.: опора) – низшая степень в иерархии специалистов по хадису.

Практиковались и другие именования, указывающие на различные степени осведомленности по отдельным областям религиозных знаний. Человека, заслуживающего доверия в деле передачи знания вообще именовали *сика* (араб.: заслуживающий доверия, авторитетный человек). Крупнейшего ученого и философа своего времени Абу ‘Али ибн Сина (980-1037) именовали *худжат ал-хакк* (араб.: довод истины), а великого Абу Хамид ал-Газали (1058-1111) именовали *худжат ал-ислам* (араб.: довод ислама). Кроме того, практиковались такие именования как *муфид* (араб.: несущий пользу), *садик* (араб.: правдивый), *фадил* (араб.: достойный, превосходящий). Специалистов в области рецитации Корана именовали *кари* (араб.: чтец). Ученого в области толкования Корана именовали *муфассир* (араб.: толкователь). Специалиста в области языка и литературы именовали *адиб* (араб.: литератор).

2.9. Особенности организации современного исламского образования (на примере международного исламского университета Ал-Азхар (Каир, Египет))³¹

Для того, чтобы показать как сегодня исламская педагогика находит свое проявление и как работает современная система рассматриваемого образования проиллюстрируем на примере деятельности университета Ал-Азхар.

Предфакультетская подготовка

В исламском университете ал-Азхар функционируют десятки факультетов, выбрать и поступить на которые можно лишь пройдя программу обучения специализированной «азхаровской» средней школы.

³¹ Саяхов Р.Л. Университет ал-Азхар. Записки студента. – Уфа: Изд-во «ХАН», 2009. – 72 с. (Фрагмент работы).

Подобные школы распространены как на территории Египта, так и за его пределами.

Обучение в такой школе, или институте, как ее называют, состоит из трех уровней:

I) «Специальное обучение» (дираса хасса) - три учебных года,

II) «Подготовительный институт» (махад идадий) - три учебных года,

III) «Институт второй ступени» (махад санауий) - три учебных года.

Первый трехгодичный уровень рассчитан дать новичку минимальную языковую базу и начать знакомить с основами религиозных знаний.

Официальный учебный год начинается с 1 октября, но учебные группы пополняются до самой весны. Уроки начинаются в 8:00 и заканчиваются уже около 11-12. Домашние задания практически отсутствуют. Учебный год I/1 завершается в конце апреля – начале мая проведением общего письменного экзамена.

Единственный раз для всех учащихся первого уровня подготовки (I/1, I/2, I/3) предоставляется возможность испытать свои знания на так называемом «приемном экзамене» (имтихан ал-кабул). Это двухэтапный экзамен. Он охватывает программу всех трех (I, II, III) уровней предфакультетной подготовки. По результатам такого экзамена можно автоматически перейти даже на последний год третьего уровня (III/3).

Первый этап такого экзамена – устный. Каждого студента опрашивает комиссия из нескольких преподавателей во главе с шейхом. Обычно, в комиссии отсутствуют преподаватели первого уровня подготовки, и вероятность встретить знакомого учителя среди них близка к нулю. Здесь задаются самые разные вопросы – начиная от

математики, географии, грамматики и заканчивая религиозными вопросами юридической направленности. Что касается Корана, то здесь предполагается умение правильно и красиво прочитать заученное.

По результатам устного этапа вступительного экзамена студентов распределяют на первый, второй и третий год второго уровня подготовки, т.е. – в «подготовительный институт» (II/1, II/2, II/3). Очень редко кого-то оставляют на прежнем уровне «специального обучения» (I). На второй, письменный этап, попадают лишь те, кто лучше других прошел устный этап и попал на уровень II/3. Это более серьезный и сложный этап. Студентов экзаменуют несколько дней подряд по 7-8 предметам, входящим в программу последнего уровня предфакультетной подготовки (III).

Каждый учебный год в «подготовительном институте» и «институте второй ступени» (II и III) студенты проходят, в среднем, по пятнадцать предметов. Основной упор – на язык и знание основ религиозных наук. Каждый год наизусть сдается около тридцати страниц текста Священного Корана. В течение года домашние задания, как таковые, отсутствуют. Уроки напоминают лекции в российских ВУЗах, с той лишь разницей, что поощряется переспрашивать и уточнять неясное.

Для учащихся, успешно завершивших уровень II/2 и сдавших соответствующие экзамены, сразу предоставляется возможность пройти экзамены за следующий учебный год (II/3). В случае удовлетворительной сдачи всех предметов за оба учебных года студент автоматически переводится на первый год третьего уровня (III/1), «перепрыгнув» таким образом один учебный год. Других попыток сэкономить время на данных уровнях (II и III) не предоставляется.

Учебная программа одного из основных факультетов

Стержнем университета ал-Азхар являются три факультета: арабского языка, общей теологии, шариата.

Классический арабский – язык Корана и сунны, является естественным инструментом изучения ислама. Овладение им в должной мере представляет серьезный труд, как для иностранцев, так и для самих арабов, современный разговорный язык которых существенно отличается от классического. Именно поэтому студенты ал-Азхара вообще, и учащиеся на факультете арабского языка, в частности, должны достаточно подробно изучить следующие отрасли языковых знаний: морфология, синтаксис, литература, поэзия и основы поэтической метрики, риторика.

Задачей факультета общей теологии является всестороннее исследование исламских первоисточников – Корана и хадисов на предмет постижения природы божественности. Среди корановедческих дисциплин здесь изучают собственно корановедение (как самостоятельную науку), экзегетику Корана, практику аналитического и тематического толкования Корана, а также теорию и практику чужеродности, несвойственной объективному и непредвзятому подходу к толкованию Корана. К хадисоведческим дисциплинам относят следующие: собственно хадисоведение (как самостоятельная отрасль теологических знаний), аналитическое и тематическое исследование хадисов, общее и аналитическое исследование биографии пророка Мухаммада (ص), знакомство с личностями передатчиков хадисов (из числа сподвижников пророка (ص)) и с особенностями их сбора и передачи хадисов. Наряду с этим, на факультете изучается классическая логика, общая философия, исламская философия, обществоведение, мировые религии и верования, современные идеологические течения.

Факультет шариата специализируется на исследовании Корана и хадисов на предмет законотворчества, т.е. выведения законов, регулирующих жизнь индивида, семьи и общества в целом. Здесь готовят богословов – юристов, богословов – правоведов. На факультете достаточно подробно проходят общую теорию исламского законотворчества, практический шариат (с его незыблемой основой и многочисленными деталями), современные фетвы исламских богословов по спорным вопросам (прежде всего, в области экономики, биологии, медицины), сравнительный шариат, сопоставляющий законы ислама со светскими законами. Наиболее глубоко здесь изучается практический шариат, включающий в себя следующие основные разделы: духовно-культовая практика, семейные отношения, общественные отношения, меры наказаний за тяжкие преступления – преступления.

На факультете арабского языка студенты имеют возможность специализироваться по трем направлениям: классический арабский, журналистика и история. На факультете теологии – по четырем: корановедение, хадисоведение, вероубеждение и философия, проповедование ислама. На факультете шариата – по двум: практический и сравнительный шариат.

Относительно недавно, лишь несколько десятилетий назад, университет заметно расширился, открыв двери целого ряда новых факультетов: обществоведения, медицины, инженерии, иностранных языков, педагогики.

Программа теологического факультета

Первый курс

I семестр

1) теория исламской общественной системы

- 2) практическое толкование Корана
- 3) классическая логика
- 4) практическое исследование хадисов
- 5) синтаксис и морфология арабского языка
- 6) мировые религии и верования
- 7) английский (французский) язык

II семестр

- 1) основы корановедения
- 2) исламский суфизм и этика
- 3) основы хадисоведения
- 4) исламское проповедование
- 5) исламская теология
- 6) практический шариат
- 7) Коран (чтение и заучивание)

Второй курс

I семестр

- 1) теория исламской общественной системы
- 2) основы хадисоведения
- 3) практический шариат
- 4) современные философские течения
- 5) исламская теология
- 6) практическое толкование Корана
- 7) английский (французский) язык

II семестр

- 1) общая философия и этика
- 2) ораторское искусство
- 3) арабская поэзия и риторика
- 4) практическое корановедение

- 5) классическая логика
- 6) практическое исследование хадисов
- 7) Коран (чтение и заучивание)

Третий курс

I семестр

- 1) практика аналитического толкования Корана
- 2) практический шариат
- 3) аналитическое исследование биографии Пророка (ص).
- 4) чужеродность в толковании Корана
- 5) теория различных подходов и методов толкования Корана
- 6) исламское проповедование

II семестр

- 1) практическое исследование хадисов
- 2) практическое корановедение
- 3) персоны и методы в сборе – передаче хадисов
- 4) современные идеологические течения
- 5) исламская теология
- 6) теория и практика предметного толкования Корана
- 7) английский (французский) язык
- 8) Коран (чтение и заучивание)

Четвертый курс

I семестр

- 1) чужеродность в толковании Корана
- 2) христианизация и востоковедение
- 3) практика аналитического толкования Корана

- 4) аналитическое исследование биографии Пророка (ص)
5) практическое исследование различных методов в толковании Корана
6) основы исламского законотворчества

II семестр

- 1) практика аналитического исследования хадисов
- 2) практика тематического исследования хадисов
- 3) практика тематического толкования Корана
- 4) исламская философия
- 5) практическое корановедение
- 6) английский (французский) язык
- 7) Коран (чтение и заучивание)

Обучение на основном факультете

Первое, что необходимо сделать на факультете – получить студенческий билет. Купить необходимые книги и начать посещать лекции, можно не дожидаясь получения студенческого билета. Они продаются в специальных киосках при каждом факультете. Эти учебные пособия составляются только докторами самого университета ал-Азхар. Они часто переиздаются и заменяются, поэтому каждый учебный год по многим предметам студенты одного и того же курса изучают и сдают что-то новое. Нужно отдать должное труду профессоров – авторов университетских учебников. Они прорабатывают и представляют в доступной форме анализ множества работ мусульманских мыслителей, обобщают многовековой опыт исламской мысли и делают возможным знакомство с взглядами самых разных школ на те или иные теологические проблемы.

Учебный год здесь, как и в российских вузах, состоит из двух семестров. В каждом семестре, в зависимости от специализации, проходят по семь-восемь предметов. Во время сессий каждый из предметов сдается письменно, и лишь некоторые (обычно, один или два) выносятся на устный экзамен.

Экзамены проводят недели две – три подряд. Площадей классов, лекционных залов и коридоров не хватает – столы со стульями ставят прямо на улице под шатрами, быстро возводимыми специально на время сессии. Экзамены проводят в две смены: первая – с десяти до часу дня, вторая – после обеда. По номеру студенческого билета каждый отыскивает свою комиссию и отведенное специально для нее постоянное в данную сессию место. Примечательно, что все студенты одного факультета и курса сдают экзамен одновременно и пишут ответы на вопросы одинакового для всех билета. На каждую комиссию назначается свой ответственный наблюдатель, которого меняют каждый день. Он следит за своими двадцатью – тридцатью студентами, а по окончании экзамена собирает у них работы, которые пишутся в индивидуальной папочке для ответов. Промежуток между экзаменами – от одного до трех дней.

Результаты обеих сессий сообщаются лишь в конце учебного года – в июле или августе. Понятие пересдач проваленных экзаменов не существует. Единственный предмет, для которого до недавнего времени была предусмотрена вторая попытка, – это Коран. Начиная с 2005 года, пересдача экзамена по Корану была отменена. Иностранные студенты (неарабоязычные) обязаны сдавать наизусть на первом курсе – два «джуза», на втором – четыре, на третьем – шесть, на четвертом – восемь (40, далее – 80, 120 и 160 страниц текста Священного Писания соответственно). Студенты-арабы к окончанию

университета должны полностью заучить Коран наизусть. Коран все сдают и письменно и устно. Письменный экзамен состоит, обычно, из четырех вопросов. В каждом из них вменяется продолжить начатый случайным аятом Священный текст. Объем ответа на вопрос приблизительно равен одной странице оригинала.

Студент переводиться на следующий курс при суммарном провале не более двух предметов. Имея три и более несданных предмета, студент остается на второй год.

Любопытно, что результаты экзамена по Корану рассматриваются как имеющие право «заступничества». Баллы за Коран (сверх минимально необходимых для зачета) могут покрыть недостающие «прорехи» по другим предметам.

После зимней сессии следуют небольшие каникулы в полторы – две недели. Летний отдых официально прекращается 1-го октября.

2.10. От исламского педагогического Ренессанса к современности (вместо заключения)

Исламская культура в целом стала той аккумулирующей силой, впитавшей все важное и позитивное, накопленное мыслителями древневосточных государств и эпохи Античности. Опираясь на мощь исследователей прошлого, исламские, а затем и мусульманские ученые строят недостающие элементы человеческого знания, вносят в нее собственные идеи, имеющие огромный научный потенциал, в результате которого сложилась достаточно стройная система миропонимания. Взлет исламской культуры IX – XII веков, названный эпохой «восточного Ренессанса», стал основополагающей силой прогрессивного развития

человечества последующих веков. Восточный Ренессанс породил западноевропейское Возрождение и во многом обусловил рождение культуры эпохи Просвещения.

Одной из важных составляющих исламской культуры, безусловно, является ее педагогическая система. Значительный для всей цивилизации скачок и дальнейшее развитие образовательной теории и практики позволяет по аналогии назвать это время периодом исламского педагогического Ренессанса. В подтверждении нашей гипотезы можно привести несколько аргументов. Во-первых, формирование значительной плеяды исламских ученых, занимавшихся проблемами педагогической науки. Среди них, такие как аль-Кинди, аль-Фараби, коллектив авторов союза «Братьев чистоты», ибн Мискавайх, ибн Сина, Унсур аль-Маали Кайковус, ибн Рушд, аль-Газали, Яхья Сухраварди, ад-Дин Туси и многие другие.

Во-вторых, уровень педагогических исследований названных ученых представлял собой совершенно иное, более высокое качество. Сегодня в научных работах существует позиция о том, что педагогика как наука оформляется в XVII веке и связывают это явление с именем Яна Амоса Коменского (1592-1670). Но, на наш взгляд, педагогика как система знаний, или как наука, берет свое начало именно в период Восточного Ренессанса. В исследованиях исламских ученых разрабатываются множество проблем, решение которых в действительности формирует педагогическую систему: закономерности воспитания и обучения, их принципы, цели и содержание образования, формы и методы, средства, технологии взаимодействия педагога и воспитанников, особенности педагогической деятельности.

Кроме этого исламские мыслители размышляли и о других явлениях, например, об особенностях обучения и воспитания, причем оба эти явления рассматриваются как

два различных, но взаимосвязанных и взаимообусловленных процесса. Или, идея развития человека в целом, а значит и развивающего обучения в частности, которая являлась одной из методологических оснований всего исламского мировоззрения. Также в исламском образовании этого периода мы наблюдаем и зачатки классно-урочной системы. Даже такие детали как выдача свидетельств (документов) об образовании начинается именно в системе исламского образования. Как видим, в этом образовании, а также в трудах исламскими мыслителями был очерчен достаточно широкий круг педагогических явлений, представляющих определенную целостность (системность), которые имеют место и в современной науке.

Яркой иллюстрацией высокого уровня развития педагогической теории и практики эпохи Восточного Ренессанса является то, что он сыграл основополагающую роль в развитие аналогичных идей не только эпохи западноевропейского Возрождения, но и эпохи Просвещения. Не случайно, один из исследователей истории педагогики Г.Н. Медынский высказал, мысль о том, что образование и просветительство на Востоке до XVII века, по сравнению с государствами Западной Европы, были на более высоком уровне, и они являлись одним из источников, из которых питались культура и философская мысль Запада³².

А вот, что пишет автор учебного пособия А.Н. Джурицкий о мусульманской педагогической мысли: «Идеи и практика воспитания и образования Исламского мира во многом предвосхитили школьно-педагогические

³² Халимов А.Х. Воспитание, зарождение школ и педагогическая мысль таджиков в эпоху Саманидов: дисс. ... д-ра пед. наук. Душанбе, 2012. С. 45.

достижения Европы и нередко служили эталонами для Запада... Появившиеся на Востоке школы университетского типа в значительной мере оказались прообразами средневековых университетов Европы»³³.

В связи с идеями, рассматриваемыми в нашей работе данной статьи, возникает закономерный вопрос: насколько в теории мусульманских мыслителей дореволюционной России нашла отражение педагогическая система средневекового исламского Востока. Анализ идей восточных мыслителей средневековья и мусульманских теоретиков и практиков образования России иллюстрирует схожесть большей части их педагогических концепций. Идеи таких мыслителей как аль-Кинди, аль-Фараби, «Братьев чистоты», ибн Мискавайха, ибн Сины, Кайковуса, ибн Рушда, аль-Газали, находят свое рациональное продолжение в исследованиях российских просветителей Ш. Марджани, М. Акмуллы, З. Расулева, Г. Баруди, И. Гаспринского, Р. Фахретдинова и многих других.

Педагогические воззрения исламских ученых-энциклопедистов Востока и просветителей России строились на основе веры, следованию священным первоисточникам Корану и Сунне. Роль религии, Корана и веры состояла в первую очередь в определении этических ценностей и правил организации повседневной жизнедеятельности каждого индивида. Одним из главных методологических парадигм восточных ученых стала так называемая «фальсафа» - учение, ориентированное на античные способы философствования. Фальсафа развивалась в рамках светской культуры, поэтому, в отличие от европейской философии, никогда не стремилась стать служанкой религии. Не случайно одним из вопросов

³³ Джуринский А.Н. История педагогики: Учеб. пос. для студ. педвузов. М.: Владос, 1999. Сс. 90-91.

методологического характера, чем занимались восточные перипатетики, а затем и отдельные исламские мыслители России (И. Гаспринский, Р. Фахретдинов) была проблема разграничения религии и науки.

В учении о человеке было стремление проникнуть в сущность его природы: психики, анатомии, физиологии, расширение и углубление медицины, как науки о здоровье человека. Изучение природы познания человеком действительности, также таких психических процессов как память, воображение, внимание, мышление, речь, особенности поведения и деятельности. Исследование названных процессов протекало параллельно с рекомендациями и концепциями педагогического характера.

Одним из ярких представителей исламской педагогики, который обосновывает обусловленность процесса образования человека его психическими особенностями, был ибн Сина. Он утверждает и анатомо-физиологическую обусловленность таких процессов, как ощущения, восприятие, представлений, памяти, аффектов, образного мышления, их зависимость от телесных процессов в организме. Им было убедительно доказано, что телесным субстратом душевных сил является мозг. Чувствительность характеризуется эмоциональным тоном, поэтому в первую очередь воспринимается то, что привлекает человека, вызывает у него позитивные переживания.

Наряду с внешней чувствительностью мыслителем выделяются также «внутренние чувства», среди них представления, воображение, память, образное мышление. Подчеркивается, что все они имеют чувственную основу, вырастают из ощущений. Оригинальность взглядов ученого проявляется в исследовании аффектов, которые рассматриваются как силы, оживляющие внутреннюю жизнь человека, выполняющие регулятивную функцию,

определяющие действия и поступки человека. Авиценна считал, что, воздействуя на аффективную сферу, можно управлять поступками и деятельностью человека. Так, в процессе воспитания, изменяя чувственную сферу ребенка, взрослые обеспечивают целенаправленное воздействие на динамику физиологических процессов в его организме, формируя, таким образом, его натуру³⁴.

Тем самым ибн Сина был одним из первых мыслителей, который обосновывал связь психологической и педагогической науки. Его преемниками в этих вопросах были такие мыслители более позднего времени, как З. Расулев, Г. Баруди, И. Гаспринский, и Р. Фахретдинов. Например, в педагогическом процессе З. Расулев обращал внимание на формирование ценности здорового образа жизни. Обладая достаточным опытом народной медицины, того, что накопила исламская литература и, конечно, огромными психологическими приемами воздействия и внушения он реально помог вылечиться сотням людей. Педагогическая и психотерапевтическая работа способствовала отказу от пьянства и табака многих его последователей. Отдельные практические находки З. Расулева широко использовались в образовательной деятельности новометодных медресе России. Или, например, учебники и учебные пособия, созданные И. Гаспринским, строились на знание анатомо-физиологических и возрастных особенностей детей. Следуя принципам построения учебной литературы, выработанными мыслителями прошлого, в том числе К.Д. Ушинским, Л.Н. Толстым, автор сопровождает свои книги рисунками, отрывками из классических произведений, а также дидактическими и методическими указаниями для

³⁴ Камалова Ш.У. и др. Педагогические взгляды Абу Али ибн Сины (Авиценны) // Молодой ученый. 2015. № 9. С. 1068-1070.

учителей. Необходимо отметить, что принципы организации учебников, на которых он строил свои книги, актуальны и сегодня.

Исламские ученые Средневекового Востока и дореволюционной России считали человека существом общественным, поэтому и воспитание носило социально обусловленный характер. Так, ибн Мискавайх обращая внимание на социальный характер воспитания, считает, что человек не может достигнуть ни физического, ни духовного совершенства без взаимодействия с другими людьми или вне общества. Ибн Сина развивает мысль о том, что человек – существо общественное, поэтому важнейшим условием жизни людей является их постоянное сотрудничество, обеспечиваемое моралью, разумными законами и правосудием. Интеллектуальное развитие автор связывает с нравственным становлением личности. Умный человек, как он считал, должен быть честным, отзывчивым, умеющим и ценящим дружбу, считая, что низость мешает людям дружить.

Ибн Рушд же считает, что с одной стороны, человек есть существо социальное, поэтому его воспитание, развитие добродетелей и достойная организация жизнедеятельности возможна только в обществе. С другой стороны, человек есть микрокосмос, подчиняющийся всем законам мироздания. Исходя из этих, а также рационалистической идеи, он и предлагает соответствующую организацию воспитания подрастающего поколения. Подобные размышления мы встречаем и в работах российских просветителей. Например, М. Акмулла отвечая на вопрос к чему должно стремиться воспитание, говорит, что его результатом должно стать общественно ценное и личностно значимое поведение воспитанника.

Одной из ведущих идей всех педагогических теорий является цель воспитания. В этом отношении позиции всех

рассматриваемых нами исследователей были созвучны, суть которых заключается в идее всесторонне развитой личности. Так, у аль-Фараби цель воспитания определяется гармонично развитый человек Вселенной. Не случайно основными направлениями в его педагогической теории являются нравственное, умственное, физическое, эстетическое и трудовое воспитание. Стержнем формирования личности является нравственность, которая отождествлялась с разумом. Другими словами, высоконравственный человек разумен и наоборот, разумный человек – нравственен. Следуя этому принципу, например, Г. Баруди считал, что основной целью воспитания является формирование высоконравственной совершенной личности с активной социальной позицией, занимающейся общественно полезной деятельностью, живущего не только собственными, но и народными интересами. Результатом воспитания должна стать личность, стремящаяся к собственному счастью и общественному благу. В целом, основываясь на традициях античной педагогики, исламские мыслители по своему разъясняли и продолжали идею воспитания, которое должно стремиться к всесторонне развитой личности.

Исходя из этой парадигмы, во всех педагогических теориях внимание уделялось нравственному, умственному, физическому, трудовому и эстетическому воспитанию. Среди них, конечно, нравственное воспитание являлось главным, стержневым направлением. Так, аль-Газали говорит: «если ты изучаешь какие-то науки или получаешь какие-то знания, то они должны быть такими, которые исправляют твоё сердце, очищают твою душу»³⁵. Или

³⁵ Аль-Газали. Наставление сыну / Избранные произведения мыслителей стран Ближнего и Среднего Востока IX-XIV вв. – М., 1961.

следующая идея, которую чаще связывают с именем Канта, с его категорическим императивом. На самом деле идея этого императива является общечеловеческой ценностью и была сформулирована задолго до рождения немецкого философа. Из уст восточного мыслителя Кайковуса она ещё в XI веке звучала следующим образом: «... поступай с отцом и матерью так, как ты хочешь, чтобы с тобой поступали твои собственные дети. Ведь тот, кто родится от тебя, будет желать того же, что желает тот, от кого ты родился»³⁶. Чуть позже ту же мысль мы встречаем у аль-Газали: «Обращаясь с людьми, делай это так, как ты хочешь, чтобы они обращались с тобой, потому что вера (иман) человека становится совершенной лишь тогда, когда он начинает желать для других то, что он желает для себя»³⁷.

Вот что о нравственном воспитании думали российские просветители. Так, З. Расулев считал, что основным стержнем становления человека и его совершенствования является нравственность. Он призывал своих последователей к праведной жизни, честности, скромности, терпению, терпимости к мнению и позициям другого человека, трудолюбию, любви к родине, активному деятельному отношению к собственной судьбе и окружающей действительности, помощи нуждающимся. Или, как писал один из его современников и биографов Г. Баруди Ю. Акчура: «По глубокому убеждению Галимджана, благородно лишь то, что религиозно и нравственно». Сложно не согласиться и со следующей, актуальной во все времена, идеей выдающегося мыслителя Баруди, сформулированной А.Г. Мухаметшиным: «Многие

³⁶ Кабус-намэ / пер. Е. Бертельса. М.: Изд-во восточной лит-ры, 1958. С. 79.

³⁷ Аль-Газали. Указ. соч.

великие государства прошлого развалились и ушли в небытие не в силу отсутствия военной мощи, а именно в силу пошатнувшихся религиозных и нравственных устоев общества»³⁸. Акцентом в этом случае, конечно, является нравственное составляющее отдельного человека и общества, история содержит тысячи примеров, когда именно безнравственное (эгоизм, жадность, тщеславие, ложь, предательство, равнодушие, лень и т.п.) становилось причиной войн и множества других социальных катаклизмов.

Поэтому ядром формирования отдельной личности являлась система этических идей, заключенных в религии. Из этого вытекала сущность воспитания подрастающего поколения, которая сводилась к выработке привычек правильного этического поведения. Среди качеств, предлагаемых для воспитания в детях, такие как рациональность, гуманность, образованность, познание самого себя, стремление к индивидуальному и общественному благу, счастье как идеал личностных устремлений, трудолюбие, гармония телесного и духовного, слова и дела.

Для исламской педагогики образовательный процесс являлся целостным явлением, который должен был органично выполнять и воспитывающую и обучающую и развивающую функции. Необходимо отметить и тот факт, что именно в исламской педагогике Средневековья обучение выделяется как особая форма педагогического процесса. Так в трактатах союза «Братьев чистоты» огромное значение придается обучению, познавательной деятельности человека и знанию. В этих работах дается

³⁸ Мухаметшин А.Г. Просветительская и педагогическая деятельность Галимджана Баруди (Галиев Галимджан) (1857-1921) // Вестник Башкирского университета. 2006. Т. 11. № 2. С. 132.

одно из первых в истории педагогики определений обучения, которое звучит следующим образом: «обучение это побуждение, исходящее от души, знающей актуально, к душе, знающей потенциально»³⁹. Определение короткое, но, как минимум два вывода из него можно сделать. Во-первых, для его авторов обучение и воспитание являются взаимосвязанными процессами и поэтому, во-вторых, обучение направлено не только на интеллектуальную сферу человека, но и на формирование его души, духовности. Названное, еще раз подтверждает мысль о том, что в мусульманском мировоззрении в целом и в педагогике в частности человек мыслился как единое существо, во всех его ипостасях: телесном, интеллектуальном, эмоциональном, поведенческом и духовном.

Коллектив названных мыслителей считали, что именно познавательная деятельность является основным способом самосовершенствования и достижения счастья. Благодаря «знанию душа просветляется, сияет и становится непорочной», «с помощью знания он (человек) достигает пути к будущей жизни и с помощью веры находит ее». Но «не бывает знания без обучения и усвоения науки»⁴⁰.

А вот что думали о сущности воспитания другие ученые. Так, ал-Фараби считал, что педагогика есть искусство управления волей и желанием воспитуемого в определенном направлении соответствующими средствами и методами. М. Акмулла говорил, что воспитание представляет собой целостный процесс в диалектическом единстве слова и дела, просвещенности и духовности, гармонии индивидуальных и социальных интересов. Или, Ризаитдин Фахретдинов утверждал, что воспитание есть не

³⁹ Аминов Т.М. История исламской педагогики и образования. Учебник для бакалавров по направлению. 47.03.03 Религиоведение. Уфа: Изд-во БГПУ, 2018. – С. 17.

⁴⁰ Аминов Т.М. Указ. соч. С. 17.

одномоментный акт, а организация всей жизнедеятельности ребенка.

Следующим важным компонентом педагогических теорий является система принципов организации образовательного процесса. В этом вопросе исламские мыслители всех времен были также достаточно созвучны. Например, в теории ибн Мискавайха выделена стройная система принципов воспитания и обучения. Среди них такие, как принцип соответствия воспитания естественному природному развитию ребенка, принцип постепенной и поэтапной организации образовательного процесса, принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей воспитанника, принцип формирования умеренности в добродетели и принцип приучения воспитанников к трудностям.

Или, основными принципами обучения, выделенными в педагогической теории Насир ад-Дина Туси, являются принцип природосообразности, следование врожденному чувству богоискания, доступности, последовательности, сознательности, учета возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, а также гуманности. Ученый считает, что обучение должно идти от легкого к сложному, от чувственного к рациональному, от аксиомы к теореме. Так, размышляя об организации образовательного процесса в мектебах, он рекомендует учителю проводить уроки в доступном для понимания воспитанников объеме и содержании. «Учитель должен часто повторять урок, объяснять трудные места книг». Не стоит заставлять ребенка делать то, чего он не в состоянии понять, так как это приведет к ослаблению его интереса к учению. А в более позднее время, уже в новометодных мектебах и медресе И. Гаспринский выделяет такие основные главные принципы, как сознательность, рациональность, системность, а также опора на родной язык как язык

преподавания. Кроме этого, в рассматриваемых теориях выделяют еще такие как принцип природосообразности, наглядности, посильности, сознательности, учета особенностей детей, разумности, самостоятельности, уважения воспитанников и многое другое.

Наряду с этим, одной из общих принципов мусульманской культуры была идея практикоориентированности обучения и воспитания, которая нашла отражение и в педагогической теории. Ценилось то знание, которое было основано на практическом исследовании, опыте и логических доказательствах. Например, советы и рекомендации автора «Кабус-намэ». Кайковуса носят ярко выраженный практикоориентированный характер. По многим вопросам, возникающим в жизни конкретного человека той эпохи, читатель мог найти ответы в его книге. Минимум теоретизации, основной акцент на полезных наставлениях, практических советах. При этом работа совершенно не носит характера морализирования. Читатель заражается не аскетическим, приспособленческим настроением, а наоборот оптимистическим, жизнерадостным настроением, направленным на активную преобразовательную деятельность. Например, для преодоления сложных жизненных ситуаций ученый предлагает использовать различные духовные и материальные факторы и средства, к числу которых относит мудрость, знание, умение, ремесло, искусство, богатство и религию.

Безусловно, названные цели и принципы воспитания и обучения находили отражение в соответствующих методах, таких как дискуссия, полемика, упражнение, убеждение, самостоятельный поиск истины, критическое отношение к познаваемому предмету. Еще одной из особенностей этой педагогики была её опора на особенности национальной и одновременно общечеловеческой культуры.

Кроме этого можно выделить еще несколько основополагающих смыслов, сформированных в исламской педагогике средневекового Востока и получивших свое развитие в теориях мусульманских мыслителей дореволюционной России.

Благодаря всем вышеназванным принципам исламская педагогика и мусульманские учебные заведения становятся ярким воплощением национального образования народов исламского мира в целом и дореволюционной России в частности. В этом смысле, система исламского образования дореволюционного Башкортостана, Татарстана и других мусульманских регионов России были реальным проявлением национального образования. Образование, построенное на принципах природосообразности, сообразности общечеловеческим ценностям, культуросообразности способствовало эффективному развитию подрастающего поколения, высоко подняв планку национального самосознания мусульманских народов. Определенное созвучие нашим размышлениям мы встречаем и у ректора МГУ В.А. Садовниченко, который говорил следующее: «Я убежден, что национальная система образования – одна из важнейших скреп российского государства»⁴¹.

Таким образом, параллели исламской педагогики восточных мыслителей средневековья и российских просветителей иллюстрируют схожесть основных элементов, составляющих каркас этой науки с одной стороны. С другой – мусульманская культура обусловила формирование национальной модели образования. Которая проявила достаточный уровень жизнестойкости в процессе качественной подготовки подрастающего поколения, но, и в

⁴¹ Садовниченко В.А. Предисловие / Образование, которое мы можем потерять: Сборник статей. М., 2003.

целом, способствовала формированию национальной идентичности мусульманских народов не только дореволюционной России. В формируемой сегодня новой системе отечественного исламского образования мы наблюдаем множество явлений, показавших свою состоятельность и жизнестойкость идей, имевших место, как в эпоху исламского педагогического Ренессанса, так и в последующие столетия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акмулла // Краткая литературная энциклопедия. – Т. 1. – М., 1962.
2. Али-Заде Айдын Ариф оглы. Исламский энциклопедический словарь. – М.: Ансар, 2007. – 400 с.
3. Алиризо М.Р. Обучение и воспитание в педагогическом учении Абу Хамида Газали // Молодой ученый. – 2013. – №5. – С. 657-660.
4. Аль-Газали. Избавляющий от заблуждений / Избранные произведения мыслителей стран Ближнего и Среднего Востока IX-XIV вв. – М., 1961.
5. Аль-Газали. Начало праведного пути / Перевод с арабского Р.Л. Саяхова. – Уфа, 2006. – 96 с.
6. Аль-Газали. Наставление сыну / Избранные произведения мыслителей стран Ближнего и Среднего Востока IX-XIV вв. – М., 1961.
7. Аль-Фараби. Историко-философские трактаты / Перевод с арабск. – Алма-Ата: Изд-во «Наука» Казахской ССР, 1985. – 624 с.
8. Аминов Т.М. История исламской педагогики и образования. Учебник для бакалавров по направлению. 47.03.03 Религиоведение. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2018. – 159 с.
9. Аминов Т.М. Медресе «Галия» - высшее национальное учебное заведение мусульманских народов дореволюционной России: Курс лекций для студентов педагогических и мусульманских учебных заведений. – Уфа: Мир печати, 2016. – 96 с.
10. Аминов Т.М. Новая концепция историко-педагогического исследования // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 11. – С. 445-449.

11. Аминов Т.М., Аминова Л.Я. Мусульманское педагогическое образование в дореволюционной Башкирии // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 89-93.
12. Аминова Л.Я. История женского образования в Башкирии: Вторая половина XIX – начало XX века. – Уфа: Изд-во РИО РУНМЦ МО РБ, 2005. – 188 с.
13. Амиров А.Ф. Эффективность и качество педагогического исследования как оценочные категории в системе подготовки научно-педагогических кадров // Педагогический журнал Башкортостана. – 2012. – № 5 (42). – С. 91-97.
14. Амиров М.В. Подробная программа медресе «Усмания» в г. Уфе / Гильмиянова Р.А. Подвижник книги и просвещения: вклад М.В. Амирова в развитие духовного потенциала Башкирии / Под науч. ред. Т.М. Аминова. – Уфа: Вагант, 2008. – 168 с.
15. Асадуллин Р.М. Актуальные направления современных педагогических исследований // Педагогический журнал Башкортостана. – 2018. – № 2 (75). – С. 7-14.
16. Баишев Ф.Н. Общественно-политические и нравственно-этические взгляды Ризы Фахретдинова. – Уфа: Изд-во «Китап», 1996.
17. Башкирская энциклопедия. – Уфа: Научное издательство «Башкирская энциклопедия», 2005-2011. – В 7 томах.
18. Башкортостан. Краткая энциклопедия. – Уфа: Научное издательство «Башкирская энциклопедия», 1996.
19. Белл Р., Уотт У.М. Коранистика: введение. – С.-Пб.: Диля, 2005. – 256 с.
20. Бёртон Дж. Мусульманское предание: Введение в хадисоведение. – С.-Пб.: Диля, 2006. – 304 с.
21. Биктемирова Э.И. Педагогические воззрения и деятельность Галимджана Баруди / Дисс. ... канд. пед. наук. – Казань, 2002. – 180 с.

22. Валеев Д.Ж. Нравственная культура башкирского народа: прошлое и настоящее. – Уфа: Башк. кн. изд-во, 1989. – 256 с.
23. Вильданов А.Х. Акмулла – певец разума и света. – Уфа: Башкирское книжное изд-во, 1981.
24. Вильданов А.Х., Кунафин Г.С. Башкирские просветители-демократы XIX века. – М.: Наука, 1981.
25. Воспитание и обучение с точки зрения мусульманских мыслителей / Колл. авторов; пер. с перс. Дж. Мирзоева. – Т. 1. – М.: Изд-во «Садра», 2016. – 340 с.
26. Гильманов М.М. Использование духовно-нравственного потенциала монотеистических религий в профилактике девиантного поведения подростков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Казань, 2004. – 192 с.
27. Джалал ад-Дин ас-Суйути. Совершенство в коранических науках. Вып. 1: Учение о толковании Корана. – М.: ИД «Муравей», 2000. – 240 с.
28. Джурицкий А.Н. История педагогики и образования. – 3-е изд. перераб. и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2014. – 676 с.
29. Джурицкий А.Н. История педагогики: Учеб. пос. для студ. педвузов. – М.: Владос, 1999. – 432 с.
30. Ерохин А.К. Мистико-теологические идеи философии образования Аль-Газали в их современном прочтении // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. – 2009. - № 4. – С. 91-95.
31. Ибрагимов Х.И., Абдуллаева Ш.А. История педагогики и образования: учебник для магистрантов. – Ташкент, 2009.
32. Игнатенко А.А. Ибн Хальдун. – М. Изд-во: Мысль, 1980. – 160 с.
33. Избранные произведения мыслителей Среднего Востока IX-XIV вв. / Сост. С.Н. Григорян, А.В.

- Сагадеев. – М.: Изд-во «Социально-экономической литературы». – 1961.
34. Кабус-намэ / пер. Е. Бертельса. – М.: Изд-во восточной лит-ры, 1958. – 136 с.
 35. Камалова Ш.У. и др. Педагогические взгляды Абу Али ибн Сины (Авиценны) // Молодой ученый. – 2015. – № 9. – С. 1068-1070.
 36. Койчуев А.А. Педагогический потенциал ислама в светских образовательных практиках: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. – Ставрополь, 2008. – 226 с.
 37. Кулиев Э.Р., Муртазин М.Ф. Корановедение: учебное пособие / Под общей ред. М.Ф. – М.: Агентство печати «Столица», 2011. – 528 с.
 38. Магеррамова Габиба. О педагогических воззрениях Насираддина Туси // Вестник КазНУ, серия «Педагогические науки». – 2011. – № 2 (33) – С. 20-23.
 39. Магсумов Т.А. Джигеты: большая история маленького народа // Русин. – 2016. – № 3 (45). – С. 247-253.
 40. Магсумов Т.А. Образовательные экскурсии в средней профессиональной школе дореволюционной России // Былые годы. Российский исторический журнал. – 2013. – № 1. – С. 52-60.
 41. Магсумов Т.А. Педагогические советы средних учебных заведений России на рубеже XIX-XX века // В мире научных открытий. – 2010. – № 1-3. – С. 31-36.
 42. Магсумов Т.А. Средняя профессиональная школа Казани в конце XIX – начале XX века. – СПб.: Инфо-да, 2010. – 302 с.
 43. Мискавайх А. ибн М. Трактат о природе справедливости / Перевод и коммент. З.И. Гусейновой. – М.: Наука, 2000. – С. 286-300.
 44. Митрахович В.А. Потенциал как педагогическая категория [Электронный ресурс] / В.А. Митрахович. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/potentsial->

- как-pedagogicheskaya-kategoriya. – Дата обращения: 14.12.2014.
45. Мруэ А.А. Философия аль-Кинди/ автореферат дисс. ... канд. философ. наук. – Москва, 1990. – 25 с.
 46. Мухаметшин А.Г. Просветительская и педагогическая деятельность Галимджана Баруди (Галиев Галимджан) (1857-1921) // Вестник Башкирского университета. – 2006. – Т. 11. - № 2. – С. 131-135.
 47. Насыров И.Р. Вопросы гносеологии в западной классической и арабо-мусульманской философии. – Уфа: РИО РУНМЦ Госкомнауки РБ, 2000. – 198 с.
 48. Новая философская энциклопедия: В 4 тт. – М.: Мысль, 2001.
 49. Очерки истории школы и педагогической мысли Древнего и средневекового Востока / Под ред. К.И. Салимовой. – М., 1988.
 50. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX века. – М.: Педагогика, 1973. – 606 с.
 51. Очерки Марджани о восточных народах / Вступ. ст., коммент., перевод и примеч. А.Н. Юзеева. – Казань: Татар. книжн. изд-во, 2003. – 175 с.
 52. Рахимкулова М.Ф. Медресе «Хусаиния» в Оренбурге. – Оренбург: Изд-во «Яны Вақыт», 1997. – 254 с.
 53. Рахимкулова М.Ф. Преподавание естественных наук в татарских школах дореволюционной России. – Оренбург: Агентство «Пресса», 1998. – 217 с.
 54. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. – М.: Изд-во: Большая рос. энциклопедия, 1993. – Т.1.
 55. Сагадеев А.В. Ибн Рушд. – М., 1973.
 56. Сагадеев А.В. Ибн Сина. – М., 1980.
 57. Садовничий В.А. Предисловие / Образование, которое мы можем потерять: Сборник статей. – М., 2003.

58. Сайдуллаева Г.Р. Этические взгляды Кайковуса / автореферат дисс. ... канд. философ. наук. – Душанбе, 2000. – 21 с.
59. Салихова С.З. Педагогические взгляды Ризы Фахретдинова // Ядкяр. – 2003. - № 1. – С. 109-118.
60. Сахих аль-Бухари. Перевод: Владимир Абдулла Нирша. 1-е издание. – М.: Благотворительный Фонд «Ибрагим Бин Абдулазиз Аль Ибрагим», 2002. – Т. 1. – 475 с.
61. Саяхов Р. Л. Педагогический потенциал исламских первоисточников как основа формирования толерантности слушателей мектеба. Монография. – Уфа, Мир печати, 2019. – 181 с.
62. Саяхов Р. Л. Теоретико-методологические основы исследования педагогических условий формирования толерантности в исламских религиозных первоисточниках // Современные исследования социальных проблем. – 2017. Том 8, № 1. – С. 161-181.
63. Саяхов Р.Л. Активизация педагогического потенциала мусульманских религиозных первоисточников // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 6. – С. 146-151.
64. Саяхов Р.Л. Деятельность воскресных школ и их роль в формировании толерантности населения: опыт Духовного управления мусульман Республики Башкортостан // Мат-лы Всеросс. науч.-метод. конф. (с международным участием) «Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры». – Оренбург, 2015.
65. Саяхов Р.Л. Методологические основы исследования Корана: учебное пособие для студентов гуманитарных и мусульманских учебных заведений. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2017. – 238 с.

66. Саяхов Р.Л. Современный взгляд на классическое корановедение: учебное пособие. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2017. – 302 с.
67. Саяхов Р.Л. Теоретико-методологические основы исследования педагогических условий формирования толерантности в исламских религиозных первоисточниках // Современные исследования социальных проблем. – 2017. Том 8, № 1. – С 161-181.
68. Саяхов Р.Л. Университет ал-Азхар. Записки студента. – Уфа: Издательство «ХАН», 2009, 72 с.
69. Тузбекова Л.С. Медресе «Галия» (1906-1919 гг.). – Уфа: Изд-во УГАЭС, 2007. – 146 с.
70. Усманов А.С., Усманов С.М. Ритмы и излучения окружающего мира. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2015. – 254 с.
71. Устав мусульманской религиозной организации – духовная профессиональная образовательная организация «Исламский колледж имени Марьям Султановой». Централизованная религиозная организация – Духовного управления мусульман Республики Башкортостан (новая редакция). – Уфа, 2014.
72. Фархшатов М.Н. «Дело» шейха Зайнуллы Расулева (1872-1917): Власть и суфизм в пореформенной Башкирии: Сборник документов. – Уфа: ИИЯЛ УНЦ РАН, 2009. – 356 с.
73. Фархшатов М.Н. Народное образование в Башкирии в пореформенный период: 60-90-е годы XIX в. – М.: Наука, 1994. – 145 с.
74. Фархшатов М.Н. Самодержавие и традиционные школы башкир и татар в начале XX века (1900-1917 гг.). – Уфа: Гилем, 2000. – 259 с.

75. Фаткуллина Ф.Г., Халикова Р.И. «Ихлас» мәчете башлангыч мөселман мәдрәсәсенә 3 еллык уку-укыту программасы. – Уфа, 2011.
76. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА, 1997. – 836 с.
77. Хабибуллина Г. Ю. Педагогическая система образования в исламе // Вестник ПСТГУ. – Серия IV: Педагогика. Психология. – 2016. – Вып. 3 (43). – С. 31–35.
78. Халак М.А. Педагогические идеи ибн Хальдуна / автореферат дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1991. – 17 с.
79. Халимов А.Х. Воспитание, зарождение школ и педагогическая мысль таджиков в эпоху Саманидов: дисс. ... д-ра пед. наук. – Душанбе, 2012. – 320 с.
80. Харисова Л.А. Педагогический потенциал ислама. – М: ООО «ТИД «Русское слово – РС», 2008. – 352 с.
81. Ходжаев К.Т. Педагогические взгляды мыслителей таджикского народа в XI веке. / Дисс. ... д-ра. пед. наук. – Душанбе, 2010. – 298 с.
82. Хосейнзаде-Шенечи Х. История образования в исламе / пер. с перс. – М., 2012. – 258 с.
83. Шакур Р.З. Великий подвижник науки и просвещения // Ватандаш. – 2008. – № 10. – С. 22-36.
84. Шакур Р.З. Звезда поэзии. Башкирский поэт-просветитель Мифтахетдин Акмулла. Уфа: Китап, 2006. – 200 с.
85. Шаповалов В.К., Койчуев А.А.-Дж. Педагогический потенциал ислама: определение, структура, содержание // Вестник Северо-Кавказского государственного технического университета. – 2008. – № 1 (14). – С. 51-54.
86. Шафикова З.Х. Башкирская педагогическая мысль второй половины XIX века и ее влияние на развитие

- воспитания в национальной школе / автореферат дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1994.
87. Шейх Зейнулла Расули (Расулев) ан-Накшбанди. Избранные произведения / Пер. с араб. под ред., с комментариями и примечаниями И.Р. Насырова. – Уфа, 2000. – 152 с.
88. Штейнберг В.Э. Инструментальная дидактика и дизайн-образование // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию: специализированный выпуск. – Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. Ун-т», 2007. – Вып. 2 (41). – С. 105-119.
89. Штейнберг В.Э., Калимуллин Р.Х., Манько Н.Н. Исламский дидактический шамаиль как детерминант толерантности: для студентов с углубленным изучением истории и культуры ислама. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2012. – 110 с.
90. Юнусова А.Б. Ислам и мусульмане Южного Урала в историко-правовом пространстве России. Сборник законодательных актов, постановлений и распоряжений центральных и региональных органов власти и управления в XX-XXI вв. – Уфа, 2009.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Классики исламского мира о воспитании и образовании⁴²

Приложение 1

Ибн Мискавайх⁴³ (932-1030/ 320-421 г.х.) – Абу ‘Али Ахмад ибн Мухаммад ибн Йа‘куб ибн Мискавайх (أبو علي أحمد بن محمد بن يعقوب بن مسكويه). Исламский историк, поэт и философ. Внес значительный вклад в развитие арабо-мусульманской философии.

Ибн Мискавайх считал, что на основе воспитания и обучения человеческие качества можно корректировать, несмотря на значительную дифференциацию человеческих потенциалов и степени предрасположенности к воспитанию.

Если предоставить человека самому себе, не оказывая внешних воспитательных и образовательных воздействий, он будет продолжать свое формирование тем натуральным образом, каким формировался в детстве. Вероятнее всего, он все более и более будет склоняться к тем низменным качествам, которые соответствуют его природе. В этом отношении, религиозные предписания играют роль своего рода гаранта, ограждающего от культивирования предосудительных склонностей. Они воспитывают его на основе высокой этики и морали, готовя к познанию высшей

⁴² Цитаты с изменениями и дополнениями по источнику: Хосейнзаде-Шенечи Х. История образования в исламе / пер. с перс. – М., 2012. – 258 с.

⁴³ Материал подготовлен на основе источника: Воспитание и обучение с точки зрения мусульманских мыслителей / колл. Авторы; пер. с перс. Дж. Мирзоева. – Т. I. – М.: ООО «Садра», 2016. – 340 с.

мудрости, поиску добродетелей и достижению человеческого счастья путем благородных размышлений.

Рассуждая о целях воспитания, Ибн Мискавайх условно делит их на так называемые «горизонтальные» и «вертикальные». Горизонтальными он именует сквозные и неизменные цели, служащие ориентирами на любой стадии воспитания. К вертикальным он относит те, которые, подобно ступенькам лестницы, позволяют шаг за шагом преодолевать конкретные этапы на пути достижения более общей конечной цели. Осознание конечной цели он считает предельно важным, поскольку лишь так человек способен конкретизировать шаги и распределить усилия на пути ее достижения. Кроме того, четкое осознание цели играет роль высшего мотива, вдохновляющего человека на активные действия.

В соответствии с исламским мировоззрением, конечной целью воспитания является устремленность и приближение к Всевышнему, означающее отказ от порицаемых качеств и украшение себя добродетелями, избавление от тревог и волнений посредством постижения истинных начал бытия.

Мыслитель убежден, что душа и тело оказывают взаимное влияние друг на друга. Это значит, что физические недуги влияют на психику так же, как психическое состояние (гнев, стресс, радость, любовь) влияет на тело. В связи с этим, он считает физическое воспитание важной составляющей воспитания, обеспечивающей достижение его конечной цели.

Подобно Аристотелю, Ибн Мискавайх признает здоровье одной из составляющих человеческого счастья. Он дает следующее определение физическому здоровью: «это когда различные органы тела свободны от недугов, и каждый может хорошо выполнять свои функции». Таким

образом, физическое воспитание он считает одной из важных воспитательных целей.

Важность интеллектуального воспитания обосновывается Ибн Мискавайх тем, что обладание разумом отличает человека от многих других созданий. Учитывая, что разум может влиять на поведение лишь при условии достаточной его силы, культивирование разума должно быть одним из приоритетных направлений воспитания. Именно сила здравого разума помогает человеку сохранить умеренность, не впадать в крайности, а значит поступательно самосовершенствоваться и достигать счастья. Интеллектуальное воспитание Ибн Мискавайх связывает с умственным, высказывая уверенность, что каждый должен осваивать как точные, так и естественные науки, чтобы подготовить свой разум к познанию рациональных наук, абстрактных истин и Всевышнего Аллаха. Обретение знаний, считает он, укрепляет душу и приносит человеку чувство убежденности и умиротворения, поскольку усиленный таким образом разум способен отличить здоровое от несостоятельного.

Нравственное воспитание помогает человеку избавляться от пороков и украшать себя добродетелью. Путем нравственного воспитания добродетели укрепляются, а пороки не находят места в душе человека. Благодаря этому, человек способен духовно возвышаться, ограждая себя и общество от нравственной деградации. В результате, все внутренние силы приходят в равновесие и гармонию, способствуя достижению высшего совершенства.

Религиозное воспитание, как и следует ожидать от исламского ученого, занимает особое место во взглядах Ибн Мискавайх. Он считает, что религия, посредством учений о душе и теле направляет человека к вершинам подлинного

совершенства и счастья. Пророки, таким образом, были врачевателями человеческих душ.

Религиозные предписания регламентируют три вида поклонения:

1. Физические (молитва, пост, паломничество);
2. Духовные (здоровое мировоззрение и размышление);
3. Общественные (семья, общественно полезный труд, обязанности перед социумом и государством).

Все религиозные предписания направлены на гармоничное развитие души и тела, а также на поддержание здорового климата внутри человеческого сообщества.

Формулируя свои мысли относительно стадий воспитания, Ибн Мискауйх отмечает следующее. Человек занимает конечную стадию в цепи природных созданий (минералы, растения, животные, человека). В своем естественном развитии человек проходит несколько стадий: вначале он формируется как плод в утробе матери, затем он появляется на свет, наступает детство, юность, молодость, зрелость.

В соответствии с природой естественного развития человека, воспитание также должно быть подчинено принципам постепенности и поэтапности. Стадии воспитания человека должны соответствовать стадиям его роста и развития его естественных способностей. Вначале в человеке присутствует интерес к пище, затем проявляется сила эмоции (гнева), и лишь затем – интерес к познанию.

Интерес к пище является основной первой силой, присутствующей в человеке, поскольку с самого начала она обеспечивает поддержание жизни. Младенец тянется к материнской груди, хотя этому его никто не учил. Он плачем дает понять матери, что голоден, хотя этому его никто не учил.

Постепенно, первые интересы развиваются, и в ребенке начинает проявляться склонность к различным

занятиям. Со временем, в нем просыпается сила воображения, рисующая в уме определенные образы и заставляющая реализовывать их на практике. Позже в нем проявляется сила эмоции, посредством которой он избавляется от того, что его беспокоит, прибегая иногда к помощи родителей или иных людей. После этого в ребенке возникает сила разума, позволяющая отличать хорошее от плохого. Эта сила должна направить его к добру. Одним из признаков ее появления является застенчивость, поскольку стыд есть страх перед совершением дурного поступка и тем, что люди могут узнать об этом.

Таким образом, Ибн Мискавайх делит воспитание на три этапа, соответствующие стадиям естественного развития человека. На первом этапе необходимо уделить внимание физическим способностям ребенка. Прежде чем приучать его к духовным добродетелям, умственным занятиям и знанию, необходимо развивать его тело.

На втором этапе необходимо побуждать подростков перенимать благородные качества, ограждать их от общения с недостойными людьми и поощрять дружбу с достойными. Молодежь следует воспитывать в соответствии с религиозными предписаниями, дабы уберечь от пороков и украсить добродетелью. Среди похвальных качеств, которые следует прививать, такие как скромность, правдивость, уважение к родителям и учителям, соблюдение норм общественного порядка.

Поскольку молодость – это пора расцвета сил страсти и гнева, эмоции могут овладеть душой неопытного еще создания. Именно здесь возрастает роль разума, который должен контролировать физическую и эмоциональную составляющую.

На третьем этапе молодого человека необходимо побуждать к учебе и постижению знаний. В первую очередь, это логика, физика, математика, богословие.

Важно, чтобы стадии воспитания соответствовали этапам естественного развития человека. В противном случае, затрачиваемые усилия не только не принесут желаемых результатов, но могут дать обратный результат, не упорядочивая внутренний мир, а вводя его в расстройство и заблуждение. Ибн Мискавайх сравнивает данное положение с питанием, когда каждому возрасту соответствуют свои особенности: мясо и злаки в грудном возрасте могут не только навредить, но и погубить младенца.

Далее, размышляя о механизмах воспитания и формирования требуемых качеств, Ибн Мискавайх отмечает в качестве ключевого средства – приобретение привычки. Привычка, отмечает он, – это поведение, которое формируется в результате постоянных повторений. Поначалу какие-то интеллектуальные или физические действия могут казаться непривычными и вызывать чувство дискомфорта, но со временем человек к ним привыкает. Позже привыкание трансформируется в привычку и становится органичным качеством человека. Например, чтобы обрести благой нрав, необходимо планомерно и целенаправленно совершать соответствующие ему действия. То же самое правомерно и в отношении дурных качеств.

Таким образом, отмечает Ибн Мискавайх, повторение играет важную роль в процессе обучения и воспитания. Не осознав роли привычки в деле воспитания невозможно выстраивать воспитательный процесс.

Размышляя о роли общества в деле воспитания, Ибн Мискавайх пишет, что человек не может достичь физического и духовного совершенства в отрыве от общества. Такие добродетели как смелость, целомудрие, щедрость, преданность, искренность, дружба могут проявляться лишь в общественной среде. В связи с этим,

Ибн Мискавайх придавал внимание процессу социализации посредством социального воспитания. Связывая религиозно-этические предписания со своим личным опытом, Ибн Мискавайх дает следующие советы.

1. Важно воспитывать в подрастающем поколении чувство справедливости. Ибн Мискавайх считает, что человек должен быть справедлив по отношению к Всевышнему, к людям и к памяти предков. Что касается справедливости по отношению к Всевышнему, то она проявляется в благодарности и покорности к Нему. Справедливость к людям проявляется в соблюдении их прав, честности и стремлении помочь. Справедливость к памяти предков проявляется в уважении к ним и выполнении их заветов. Естественным результатом всеобщей справедливости является атмосфера доверия, любви и взаимного уважения.

2. Исполнение религиозно-культовой практики, особенно коллективной ее составляющей, оказывают большое влияние на социальное воспитание человека. Это развивает взаимоуважение, способствует укреплению чувства солидарности и взаимопонимания, позволяет ближе знакомиться с жизнью общества.

3. Большую значимость для воспитания имеет чувство благожелательности к людям: «Желая людям блага и проявляя добро, каждый привлечет к себе их симпатию и будет пользоваться всеобщим уважением».

4. В обществе человек должен проявлять скромность, поскольку власть, имущество, сила есть преходящие и иллюзорные ценности, временное распределение которых находится в деснице Создателя.

5. Человек должен воспитывать в себе верность и терпеливость.

В общем же, Ибн Мискавайх советует побуждать своих детей общаться с хорошими людьми, дабы перенимать их добродетели.

О принципах воспитания и обучения

В соответствии с исламской традицией, Ибн Мискавайх называет шариат критерием определения добродетели и мерилom справедливости. С целью наиболее плодотворного воспитания в духе шариата, Ибн Мискавайх рекомендует строить педагогический процесс с учетом следующих принципов.

1. Принцип постепенности

В соответствии с упомянутым выше, Ибн Мискавайх указывает на необходимость учета поэтапного развития человека:

а) этап заботы о еде характеризуется проявлением силы страсти;

б) этап силы эмоции характеризуется направленностью действий на самозащиту и самосохранение любыми средствами;

в) этап силы разума характеризуется появлением чувства стыдливости.

2. Принцип учета индивидуальных различий

Ибн Мискавайх по этому поводу пишет: «Необходимо знать, что каждый человек склонен к определенным добродетелям и ближе к ним... Поэтому воспитателю следует направлять каждого человека к соответствующему для него счастью и разделить свое внимание на две части. Одну часть посвятить тому, чтобы занимать людей интеллектуальными науками, а другую часть – тому, чтобы

занимать их ремеслом и физической работой»⁴⁴. Таким образом, Ибн Мискавайх показывает важность индивидуального подхода, учитывающего склонности и предрасположенности каждого подопечного.

3. Принцип приучения к трудности

Данный принцип подразумевает необходимость не только закалять характер, но и приучать воспитанников добиваться поставленных целей.

О методах воспитания

1. Метод размышления

Ибн Мискавайх считает, что совершенство человека обусловлено специфичными человеческими качествами, которых лишены животные: человек, в отличие от животных, достигает своего совершенства на основе умственной работы. Он пишет: «Действия душевных сил и свойственная человеку духовность, от которой зависит его человечность и добродетельность, есть волевые действия, которые проявляются на основе разума и размышления... Счастье человека зависит от его человеческих действий, совершаемых на основе разума и размышления»⁴⁵. Таким образом, Ибн Мискавайх считает, что одним из ключевых методов воспитания личности состоит в интеллектуальных упражнениях, направленных на активизацию мыслительной деятельности.

2. Метод влияния сверстников и среды

⁴⁴ Воспитание и обучение с точки зрения мусульманских мыслителей / колл. Авторы; пер. с перс. Дж. Мирзоева. – Т. I. – М.: ООО «Садра», 2016. – 340 с. – С. 75.

⁴⁵ Воспитание и обучение с точки зрения мусульманских мыслителей / колл. Авторы; пер. с перс. Дж. Мирзоева. – Т. I. – М.: ООО «Садра», 2016. – 340 с. – С. 77.

Данный метод предполагает учитывать то влияние, которое оказывают друг на друга дети и среда в целом.

3. Метод занятия физкультурой и спортом

Ибн Мискайвайх по этому поводу отмечает, что физические упражнения активизируют инстинкты, укрепляют здоровье, дарят бодрость и очищают душу. Ученый убежден, что спортивные занятия оказывают сильное позитивное влияние на воспитание и готовность к изучению и постижению наук.

4. Метод проявления любви

Ибн Мискавайх считает, что общество держится на подлинной любви. Более того, он утверждает, что если подлинная любовь и верность будут править обществом, то никакой нужды в справедливости уже не останется. По всей видимости, Ибн Мискавайх подразумевает далеко не ту любовь, что связана с удовольствием и страстью, а ту, что включает в себе подлинную дружбу, уважение, самопожертвование. К такому выводу можно прийти на основе той классификации, которую он представляет, размышляя о видах любви.

Любовь человека к Всевышнему основывается на познании человека о Боге и чистоте его души. Это наивысший вид любви, доступный лишь духовно возвышенным ученым.

Любовь ученика и воспитанника к своему учителю и воспитателю близка по своей чистоте и искренности к предыдущему виду, поскольку настоящий учитель питает и развивает духовную составляющую.

Любовь родителей к детям и детей к родителям естественна и подобна любви между причиной и следствием.

Любовь детей друг к другу основана на единстве их начал в физическом, морально-психологическом и культурном плане.

Учитывая столь высокую значимость данного фактора, Ибн Мискавайх считает проявление любви в педагогическом процессе одним из действенных методов воспитания человека.

Приложение 2

Бурхануддин Зарнуджи⁴⁶ (برهان الدين الزرنوجي) – мусульманский ученый VI века хиджры. Родился в Зурнудж (Зурнук) на территории Ферганской долины в Средней Азии. Автор книги «Тал‘им ал-мута‘алим тарик ал-та‘аллум» (Обучение учителя методике познания), ставшей одной из наиболее популярных работ исламских мыслителей, освещающей вопросы педагогики. В книге рассматриваются вопросы нравственных качеств учителя, методики преподавания, целей учебы, поведения учеников и факторов плодотворности учебы. Это первая книга исламских мыслителей, целиком посвященная вопросам воспитания и обучения. Особенностью ее является оригинальная структура, отличная от распространенной в те времена структуры книг по исламскому праву.

С точки зрения Зарнуджи, обучение стоит на трех основах: учителе, ученике и семье ученика. Главная роль отводится учителю, поскольку именно он отвечает за целенаправленность и планомерность образовательно-воспитательного процесса. Именно с этим связано то внимание, которое автор проявляет рассмотрению его качеств.

Скромность, по мнению Зарнуджи, является лучшим украшением учителя. Как на словах, так и в делах он должен быть скромным, но сохранять самоуважение.

⁴⁶ Материал подготовлен на основе источника: Воспитание и обучение с точки зрения мусульманских мыслителей / колл. Авторы; пер. с перс. Дж. Мирзоева. – Т. I. – М.: ООО «Садра», 2016. – 340 с.

Обладание данным качеством с одной стороны укрепляет авторитет учителя, а с другой – служит примером для подражания.

Милосердие и сострадание также являются неперенными качествами учителями. Под милосердием Зарнуджи понимает любовь к ученику, а под состраданием – доброжелательность. Кроме того, обладание этими качествами уберегают учителя от раздоров и вражды с окружающими, от зависти и мнительности, разрушающими человеческие взаимоотношения.

Учитель должен готовить себя к преподаванию, и не брать на себя те дисциплины, которые ему не по силам. Кроме того, он должен владеть методиками образования и пользоваться наиболее подходящими из них в каждом конкретном случае. В противном случае, он не будет справляться со своими задачами и потеряет авторитет, а ученики могут сформировать неправильное понимание предмета.

Составляя план обучения, учитель должен учитывать способности учеников. Объем и сложность уроков должны возрастать постепенно, по мере роста возможностей учеников. Нарушение этого правила приведет к негативным последствиям. Во-первых, это приведет к быстрой утомляемости, перерастающей в пассивность и лень, а во-вторых, ученик будет ориентироваться лишь на запоминание, но не на осмысление материала.

Среди правил, позволяющих повысить количественные и качественные показатели обучения, Зарнуджи выделяет следующие.

1. Выбор благословенного времени для начала занятий. Зарнуджи считает, в частности, что для начала важных дел наиболее подходящий день – среда.
2. Важно мотивировать учеников на получение знаний и разъяснить то, каким образом знания приобретаются.

3. Соблюдение принципа постепенности: от простого – к сложному.
4. Избегание перегрузок по времени, объему и сложности материала.
5. Доброжелательность и терпение учителя.

С точки зрения роли и значения в жизни человека и общества, Зарнуджи разделяет науки на три класса: те, что должны изучаться каждым без исключения (богословие, этика); те, изучение которых является уделом лишь группы людей (медицина); те, которые вредят человеку (астрология).

Целям, равно как и мотивам обучения Зарнуджи придает особую важность, обосновывая это религиозным положением о том, что «все деяния оцениваются по намерениям», а также отмечая, что любое действие движимо стремлением к некоей цели. При этом он подчеркивает, что благородному действию должно соответствовать такое же благородное намерение. Таким образом, занимаясь поиском знаний, ученик должен возвысить свою деятельность следующими благородными целями:

- стремление к довольству Всевышнего (учеба помогает познанию Всевышнего);
- стремление к высшим человеческим идеалам и вечному счастью (стремление к знанию ради власти, богатства и славы унижает человека);
- стремление к набожности и аскетизму (знание является не самоцелью, но лишь средством духовного очищения);
- стремление к благодарности (за способность мыслить, как величайший дар Всевышнего, необходимо выражать благодарность посредством использования приобретенных знаний наилучшим образом);
- стремление к сохранению религии посредством расширения познаний;

- стремление к устранению невежества.

Рассуждая о целях обучения, Зарнуджи отмечает, что здраво мотивированный на приобретение знания человек получает в результате такое удовлетворение и удовольствие, которое не может сравниться ни с каким другим: «лишь удовлетворения от познания и устранения невежества достаточно разумному человеку для того, чтобы он стремился к учебе»⁴⁷.

Значительное внимание Зарнуджи уделяет тем качествам ученика, которые призваны помочь в приобретении знаний. Ключевым из них он считает стремление к очищению души посредством воспитания своего нрава. Знания, рассуждает он, обретаются с помощью ангелов, а дурной нрав подобен необузданной собаке, к которой ангелы не приближаются. Следовательно, обладатель дурного нрава не может получить глубокого знания.

Духовная чистота ученика должна проявляться в его поступках, в соблюдении религиозных предписаний и этических норм. Зарнуджи уверен: чем набожнее ученик, тем легче ему учиться и тем полезнее приобретаемые им знания – как для него самого, так и для других.

Следующими по значимости мыслитель считает решимость и серьезность, поскольку решимость позволяет достигать более высоких степеней познания, а серьезность позволяет быть собранным, целеустремленным и выносливым. Однако при этом необходимо соблюдать некий баланс, дабы не впасть в чрезмерность и не навредить себе избыточными нагрузками.

⁴⁷ Воспитание и обучение с точки зрения мусульманских мыслителей / колл. Авторы; пер. с перс. Дж. Мирзоева. – Т. I. – М.: ООО «Садра», 2016. – 340 с. – С.93.

Активность, как важнейший фактор успешного поиска знаний, Зарнуджи рекомендует поддерживать посредством рационального распределения усилий, чередуя направления деятельности. В частности, для отдыха при утомительном овладении знаниями он считает полезным обращение к поэзии и другой литературе, которая доставляет духовное, эстетическое или познавательное наслаждение.

Будучи глубоко духовным человеком, Зарнуджи считает неперенным спутником обретения знаний умение уповать на Всевышнего. Важность этого он обосновывает тем, что мысли о сиюминутных заботах или о будущих проблемах не позволяют абстрагироваться от второстепенного ради достижения главного. Немаловажную роль в этом играет как ближайшее окружение ученика, так и социум в целом, который должен прилагать известные усилия, позволяющие ученикам заботиться лишь о поиске знания.

Уважительное отношение к знанию и к участникам образовательного процесса также являются неперенной составляющей моральных качеств ученика, способствующих плодотворному постижению наук. Если ученик не испытывает и не проявляет уважения к книге, учителю и товарищам по классу, он не способен гармонично влиться в образовательный процесс, а оставаясь вне его рамок, полноценно получать знания не представляется возможным.

Размышляя над факторами, способствующими повышению плодотворности обучения, Зарнуджи отмечает следующее. Успешность получения знаний в значительной степени зависит от способности абстрагироваться от посторонних мыслей и целиком погрузиться в учебу.

Примечательно, что уже в те времена Зарнуджи поднимает такие важные проблемы, как своевременная профессиональная ориентация и учет принципа

природосообразности. Он замечает, в частности, что ученик должен выбрать то направление, которое более всего соответствует его природным склонностям и способностям, дабы успешнее готовить себя к получению тех знаний и овладению той специальностью, которая ему наиболее подходит. В качестве примера он приводит знаменитого хадисоведа имама ал-Бухари (194-256/810-870), который начал было заниматься изучением фикха, но, по совету своего учителя, переориентировался на хадис. Прозорливость и дальновидность учителя проявилась много позже, с появлением всемирно известного сборника хадисов имама ал-Бухари.

Заостряя внимание на важность воспитания внимательности и особой роли повторения пройденного, Зарнуджи отмечает, что ученик должен приучать себя к восприятию информации с первого раза. В противном случае, учитель будет вынужден повторять несколько раз, что расхолаживает ученика и ослабляет работу по запоминанию. Для закрепления пройденного он предлагает любопытный метод: пять раз повторять вчерашний урок, четыре – позавчерашний, три раза – урок трехдневной давности, два – четырехдневной и один раз пятидневной давности. Можно представить себе, как ясно должна запечатлеваться картина пройденного материала, если следовать данной рекомендации ученого.

Другим фактором, способствующим повышению плодотворности обучения, Зарнуджи считает активное обсуждение пройденного. Оно может проходить в виде пересказа или обмена мнениями между учениками. Он отмечает, что «один час плодотворного обсуждения в кругу сверстников полезнее целого месяца пустой зубрежки». Однако необходимо помнить, что обсуждение теряет свою позитивную направленность, если ведется в кругу

непонятливых и злонравных людей или если обсуждение порождает гнев и ярость.

Рациональное использование времени также служит существенным фактором повышения плодотворности обучения. Для чтения и размышлений наиболее подходящим временем является первая часть ночи и раннее утро. Возникающие мысли необходимо незамедлительно фиксировать в письменном виде, а сомнения стремиться рассеять посредством своевременной консультации у знающего человека.

Развитию хорошей памяти и понятливости Зарнуджи посвящает отдельный раздел, где формулирует советы по их улучшению. Он рекомендует, в частности:

- стремиться к осознанному восприятию материала;
- практиковать упорядоченное повторение пройденного материала;
- совершать богоугодные дела (в особенности, ночные бдения, чтение и размышление над Кораном);
- стремиться к духовной возвышенности;
- поддерживать водный баланс организма посредством потребления соответствующих полезных продуктов (мед, изюм);
- избегать чрезмерности в еде и проявления дурного нрава;
- уделять внимание физической и ритуальной чистоте организма.

Приложение 3

Джалал ал-Дин Руми (جلال الدين محمد بلخي). Джалал ал-Дин Мухаммад ибн Мухаммад ибн Хусайн Балхи (1207-1273/ 604-672) – выдающийся исламский мыслитель, суфий и поэт.

Педагогические взгляды Руми основаны на гностической антропологии. По его мнению, истина

человека заключается не в теле, хотя он и состоит из души и тела. Тело лишь инструмент души. Жизнь, мысль, воля и прочие состояния человека связаны с его душой, которая также управляет всеми органами и действиями тела. Тело без души не имеет ценности, хотя она не может совершать действий без тела:

Дух без формы не может делать дело;
А тело без души – замерзшее и холодное.
Тело видно, а душа спрятана;
На этих двух началах построен весь мир.

Руми представляет истину человека через диалог между душой и телом:

Тело кичится пригожестью и красотой;
Дух же спрятал свой ореол, говоря:
Эй, куча мусора, ты кто есть такой?...
Подожди, откуда не выйду я из тебя!

Таким образом, мыслитель строит свои педагогические взгляды на принципе главенства абстрактной и вечной души. Он считает, что человек – самое удивительное, сложное. Разностороннее и благородное из творений. Человек – основа мира бытия, высший мир и наместник Создателя на земле, перед которым в свое время в знак уважения пали ниц ангелы. В человеке, как в образчике бытия, проявляются все эпитеты и атрибуты Всевышнего. С другой, следуя своим низменным позывам, прихотям и соблазнам, человек способен опуститься до нижайшего из состояний. Все зависит от того, что направляет человека по жизненному пути: любовь, разум и вера или страсть и прихоть.

Сложность еще и в том, что человек сильно зависит от внутренних факторов, то есть от наущений, сомнений, противоречивых мыслей и желаний, а также от внешнего воздействия в виде чужого мнения, личных, социальных, политических и экономических условий. Часто это ведет к

сбою ориентиров, когда истинная красота может предстать перед человеком в образе убогости, а убогость – в виде красоты.

Способность размышлять – величайшая милость Всевышнего. Человек есть мысль и его сила и могущество зависят от уровня мышления и знаний. Вместе с тем, Руми считает человеческий разум ограниченным и несовершенным. Он пишет, что разум человека представлен теоретической и практической составляющей. Теоретический разум связан с познанием и не имеет отношения к практике. Практический разум связан с той частью знаний, которые влияют на его действия.

Теоретический разум Руми называет «растичным» и «исследовательским». Он ограничен, поскольку неспособен познавать глубинные причины, подлинные истины, прелести веры и чудеса пророков. Его ограниченность связана не только с природной неполноценностью, но и с подверженностью сомнениям и вымыслам. Таким образом, данная составляющая разума не может обеспечить человеку формирование здорового мировоззрения и вести к подлинному совершенству. Человек может пользоваться теоретическим разумом как инструментом в постижении наук.

Практический разум способен достичь совершенства, но для этого он должен быть свободен от влияния страсти и прихоти, будучи занятым самосовершенствованием посредством исполнения религиозных предписаний.

Согласно представлениям Руми, цель воспитания и обучения – то, что сознательно считается и ради достижения чего совершаются определенные педагогические действия. Таким образом, цель есть тот искомый конечный результат, который направляет и мотивирует действия человека.

Размышляя над данным вопросом, Руми уделял внимание лишь высшим, конечным целям, опуская промежуточные. По его мнению, такие цели сосредоточены в следующем.

Растворение и пребывание в Боге.

Руми понимает это состояние как достижение и пребывание в состоянии высшего человеческого совершенства, проявляющегося в освобождении от бытия и самоотречении. Исчезнуть в Боге – значит освободиться от привязанности к материальному миру и полностью отречься от всего, кроме Создателя. Исчезнувший в Боге человек во всем видит и слышит лишь Его.

Добровольный уход.

Гностики, достигшие в своей стезе высоких вершин, считают добровольный уход – вторым рождением и главной целью гностического воспитания. Добровольный уход в гностическом смысле означает умерщвление своей зависимости от материального мира, от привязанности к нему, и рождение в Высшем мире. Это восстание против похотей и страстей, отречение от славы и власти. Это порабощение сатаны и подавление всех дьявольских и животных качеств. Руми считает такой уход малым воскрешением и счастливым перерождением человека.

Знание посредством свидетельства.

Признавая классические науки, роль мысли и разума, Руми устремлен к знанию высшего порядка – через свидетельство и присутствие, обретаемое посредством созерцания в состоянии духовной чистоты и озаренности.

Анализ работ Руми позволяет говорить о следующей позиции мыслителя относительно принципов воспитания и обучения.

Поклонение Творцу.

Любовь к Творцу заложена в человеческой природе изначально, однако пелена беспечности может затмить ему

взор на истину. Снять завесу призвано поклонение Всевышнему. В связи с этим, поклонение является одним из фундаментальных принципов воспитания и обучения. Руми подчеркивает важность осознанного и координируемого извне духовного продвижения. Лишь под руководством духовного наставника мотив, цель и путь поклонения могут быть правильными.

Следование духовному наставнику.

Путь духовного воспитания и очищения сложен и тернист, и лишь тот способен пройти его, кто осведомлен обо всех сложностях и опасностях. Руми утверждает, что следование за духовным учителем есть залог успеха в духовном поиске. Во время духовного воспитания человек борется с тем врагом, который находится в нем самом. Узнать этого врага и помочь одолеть его поможет лишь тот, кто сам прошел путь очищения.

Присутствие высокого мотива и стимула.

Человек может воспитываться только при наличии мотива, наличие которого позволяют проявлять стойкость и терпение в поиске знания. Учителя и наставники должны учитывать данную особенность, и если они почувствуют отсутствие такого стимула в ученике, то должны помочь обрести его.

Практическое действие.

Называя практическое действие одним из условий достижения педагогической цели, Руми считает его лучшим способом проявления благодарности Всевышнему за дарованные человеку блага. Лишь тот добьется успеха, кто способен прилагать усилия. Даже надеясь на помощь Аллаха, человек должен предпринимать все возможные старания, поскольку в действии – благословение.

Божественная поддержка.

Руми утверждает, что духовное воспитание самосовершенствование невозможно без божественной

поддержки. Этот посыл всегда должен быть во внимании и учителей и учеников. Поэтому, участники образовательного процесса должны стремиться создать все необходимые предпосылки для привлечения божественной благосклонности, которая позволила бы преодолеть нелегкий путь самосовершенствования.

Руми называет старание человека и божественную поддержку двумя основными факторами достижения совершенства. Признавая действие практическое человека основой возвышения, мыслитель уверен в существовании неуловимых факторов, которые нельзя игнорировать. Он поясняет, что все внешние причины исходят из Причины всех причин – Создателя. Беспечность в надежде на Его благосклонность и поддержку могут ввергнуть человека в водоворот невежества и бессилия.

Если Всевышний Творец, дарующий удачу и ведущий к совершенству, будет благосклонен и милостив к воспитанию и обучению человека, а старательные действия учащегося и образовательный процесс будут соответствовать этой благосклонности, то с большой долей вероятности можно ожидать достижения поставленных целей. Принимая во внимание, что человеческие деяния зависят от намерений и мотивов, важно направить мысль на поиск божественной поддержки. Дарование последней способно умножить обычные способности человека многократно.

Благородство человека.

В учебно-воспитательном процессе должны учитываться все факторы, развивающие благородство человеческой натуры. В программу должны быть введены механизмы раскрытия и укрепления этой добродетели, при этом необходимо принимать во внимание как повседневные, так и высшие потребности человека.

Если человек проникнется чувством собственного достоинства и благородства, он не только не допустит низости или унижения и не впадет в отчаяние, но будет размышлять над решением своих проблем и принимать необходимые шаги. Поэтому благородство и величие человека должно учитываться всеми участниками учебного процесса как один из основополагающих педагогических принципов.

Позитивное влияние данного принципа побудило Руми затронуть этот вопрос в своем творчестве. Он считает, что, удовлетворяя материальные потребности человека, не следует забывать о его высших целях. В человеке, как создании, проявляется свет красоты и величия Создателя. Руми убежден, что в человеке сокрыты тысячи ангелов, и потому он не должен терять свое благородство, рана, тем самым, свою душу.

Социальность.

Человек является существом социальным, и формирование личности происходит в ходе живого общения с себе подобными. Принцип социальности отражается в творчестве Руми как развитие в человеке инстинкта общежития, создание условий для наиболее плавного вступления в общество, удержание от индивидуализма и самоизоляции, подготовка к социальному обмену, ознакомление со своими правами и обязанностями и создание климата для конструктивного общения.

Рассуждая о социальности, Руми ссылается на хадис, в котором запечатлено высказывание Пророка (ﷺ): «Нет монашества в исламе», и, приводя притчу о птице и птицелове, утверждает, что человек может достичь совершенства лишь путем взаимодействия с себе подобными.

Лишь в обществе человек способен проявлять и укреплять в себе человеколюбие, милосердие и терпеливость. Именно поэтому многие религиозные предписания совершаются коллективно:

Коль скоро Истинный все парным создал,
Все результаты – их общения плоды...

Индивидуальная уникальность.

Несмотря на общую схожесть людей между собой, каждый человек обладает особыми физическими и духовно-психологическими свойствами, отличающими его от других, и позволяющими осознавать свою относительную уникальность.

Для учета данного принципа в образовательном процессе, необходимо:

а) изучить способности учеников, определив умственные, чувственные, ментальные, когнитивные особенности каждого;

б) классифицировать учеников в соответствии с их особенностями, разбить их на условные группы со схожими характеристиками, а затем создать для каждой группы подходящую программу и план работы;

в) ограничить количество учеников в классах, чтобы учитель мог уделять каждому из них должное внимание.

Любопытно, что много позже Руми, исходя из этого же принципа, Джон Локк (1632-1704) утверждал, что к каждому учащемуся необходимо найти особый подход, воспринимая его не так как других, и выбрать для него оптимальную учебно-воспитательную программу.

Еще позже, следуя этой идее, Эдуард Клапаред (1873-1940), один из основателей института Руссо, предлагает нечто большее. Он призывает составлять отдельную программу для каждого ученика, чтобы максимально развивать заложенные особенности и способности.

Изящно описывая индивидуальные психические, ментальные и когнитивные особенности, а также необходимость их познания для более успешной учебы и жизни, Руми указывает на важность соответствия учебно-воспитательной программы этим особенностям учеников:

Эта разница у разумов есть, знай это твердо,
Она распределена ступенями от земли до неба...
Каждого создали для некого дела,
Склонность к нему в его сердце заронили...
Раз мне выпало дело иметь с детворой,
Нужно говорить на их детском языке...

Снисходительность.

Если участники учебно-воспитательного процесса будут следовать данному принципу, исходя из посыла облегчать, где это возможно, а не усложнять, то участники будут испытывать больше желания и стремления к учебе. В противном случае, желание учиться будет угасать, а учебно-воспитательный процесс скорее будет направлен на деградацию, но не на развитие.

Руми уверен, что снисходительность и терпимость есть основа учения всех небесных религий и общее правило великих мыслителей прошлого, а чрезмерная требовательность и строгость есть показатель глупости и невежества:

Крепкая хватка и рвение – это незрелость,
Пока ты зародыш – твое дело питаться кровью...

Руми о методах воспитания и обучения

Изучение наследия Руми позволяет прийти к заключению, что методы воспитания он делит на две группы

1) Метод воспитания ученика. Все педагоги (родители, воспитатели, учителя) должны владеть теоретическими и

практическими методами, соответствующими определенным основам и целям. Они должны выбирать те из них, которые наиболее соответствуют имеющимся условиям, и следовать ему в воспитании своего ребенка, воспитанника и ученика. Это могут быть методы подражания, побуждения, наказания, осуждения, пренебрежения и другие.

2) Методы самовоспитания. Стремящийся к совершенству человек также должен ознакомиться с теоретическими и практическими методами духовного очищения, соответствующими определенным основам и целям, и выбрать из них наиболее подходящие методы, способствующие самосовершенствованию. Это может быть метод очищения от пороков, украшения добродетелями, поминания, размышления и другие.

Методы воспитания ученика

Метод подражания

Метод подражания и следования образцу – один из практичных и эффективных способов воспитания и обучения. В первые годы жизни ребенок берет пример с родителей, учителей, друзей, одноклассников. Так формируется его личность. Повзрослев, он начинает подражать видным общественным, культурным, политическим деятелям. Если взрослые будут демонстрировать подрастающему поколению добрый пример, то дети будут перенимать соответствующие качества.

Данный метод полностью соответствует духу ислама. В Коране неоднократно упоминается о необходимости подражания примеру пророков и посланников:

لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ
كَثِيرًا

«Посланник Аллаха — образцовый пример для вас, для тех, кто возлагает надежды на Аллаха, [верит в приход] Судного дня и поминает Аллаха многократно» (Коран, 33: 21).

قَدْ كَانَتْ لَكُمْ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ فِي إِبْرَاهِيمَ وَالَّذِينَ مَعَهُ إِذْ قَالُوا لِقَوْمِهِمْ إِنَّا بُرَاءُ مِنْكُمْ وَمِمَّا تَعْبُدُونَ مِن دُونِ اللَّهِ كَفَرْنَا بِكُمْ وَبَدَا بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمُ الْعَدَاوَةُ وَالْبَغْضَاءُ أَبَدًا حَتَّى تُؤْمِنُوا بِاللَّهِ وَحَدَهُ إِلَّا قَوْلَ إِبْرَاهِيمَ لِأَبِيهِ لَأَسْتَغْفِرَنَّ لَكَ وَمَا أَمْلِكُ لَكَ مِنَ اللَّهِ مِن شَيْءٍ رَبَّنَا عَلَيْكَ تَوَكَّلْنَا وَإِلَيْكَ أَنَبْنَا وَإِلَيْكَ الْمَصِيرُ

«Прекрасным примером для вас были Ибрахим (Авраам) и те, кто был с ним. Они сказали своему народу: «Мы отрекаемся от вас и тех, кому вы поклоняетесь вместо Аллаха. Мы отвергаем вас, и между нами и вами установились вражда и ненависть навеки, пока вы не уверуете в одного Аллаха». Лишь только Ибрахим (Авраам) сказал своему отцу: «Я обязательно буду просить для тебя прощения, но я не властен помочь тебе перед Аллахом. Господь наш! На Тебя одного мы уповаем, к Тебе одному мы обращаемся, и к Тебе предстоит прибытие» (60: 4).

Повествуя о важности следования примеру, Руми отмечает: «Мне почти тридцать лет, и большая часть моей жизни прошла в странствиях и поисках осведомленного спутника».

Метод проявления любви

От природы человеку свойственна тяга к любви и нежности со стороны ближайшего окружения. Известно, что недостаток искренней любви и внимания в раннем возрасте препятствует развитию и даже может явиться причиной психических расстройств. Со временем, в период полового созревания, у юного человека появляется потребность проявления своей любви к другим, и он особенно нуждается в теплой и дружественной атмосфере

дома, в школе и в обществе. Учитывая эту особенность, родители, воспитатели и учителя должны проявлять любовь, способствующую насыщению ребенка позитивными эмоциями и раскрытию своих благородных качеств.

Следует учитывать, что, как и любая другая чрезмерность, чрезмерное проявление любви также вредно, как и полное ее отсутствие. Это может препятствовать формированию чувства независимости и уверенности в себе, превращая ребенка в изнеженного эгоиста с завышенными ожиданиями и даже требованиями

Руми считает данный метод очень эффективным, поскольку способствует изменению человека изнутри. Благодаря ему, воспитатель пользуется доверием ученика, что способствует благоприятному выстраиванию педагогического процесса.

Кроме того, чувство любви придает человеку силы терпеть трудности на пути воплощения своих целей.

Обосновывая данный метод, Руми вспоминает аят: **فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ** «По милости Аллаха ты был мягок по отношению к ним. Если бы ты был грубым и жестокосердным, то они непременно покинули бы тебя. Извини же их, попроси для них прощения и советуйся с ними о делах. Когда же ты примешь решение, то уповай на Аллаха, ведь Аллах любит уповающих» (Коран, 3: 159). Он замечает, что один из секретов быстрого распространения ислама заключается в претворении данного метода:

Из-за любви горькое становится сладким,
Из-за любви медь превращается в золото...
Из-за любви мертвый оживает,
Из-за любви шах становится рабом...

Руми считает связь воспитанника и воспитателя подобной связи части и целого: если часть отделится от целого, она погибает.

Метод поощрения и наказания

Это один из главных методов исламской педагогики, поскольку зиждется на любви и снисходительности. Поощрение повышает интерес и желание воспитанника к совершению благих дел, укрепляет чувство любви, уважения и уверенности в себе.

Когда поощрение не дает желаемых результатов, то, в целях предупреждения и предотвращения недостойного поведения, а также ради сохранения здорового микроклимата в семье, школе и обществе, следует вначале сделать замечание, а затем и наказать. Важно помнить, однако, что наказание призвано не навредить, а наставить воспитанника на правильный путь, поскольку беспечность к нарушениям приводит к негативным последствиям.

Поощрение – это позитивная реакция на хорошие результаты в воспитании и обучении, а наказание – негативная реакция на плохие результаты. Поскольку и то и другое в педагогическом процессе непременно присутствует, поощрение и наказание непременно применяются в паре.

Руми закладывает основу воспитания и обучения на поощрении и проявлении любви, говоря об их определяющей роли. Говоря о наказании, он отмечает, что истинный учитель является поверенным Господа, и потому неикогда не прибегнет к наказанию, тем более телесному, в своих личных интересах и ради собственного удовлетворения.

Метод доброго увещевания

Увещевание в исламе понимается как взвешенные и уместные слова, исходящие из глубины сердца с целью призвать к добру и праведности, которые выражаются мягко и кротко, так как искренне благожелательны. Доброе увещевание устраняет беспечность, подавляет гнев, смягчает сердце.

Природный эгоизм и беспечность человека часто является причиной того, что значительная часть действительности сокрыта от восприятия и понимания. В результате, человек предпринимает действия без веских оснований, что ведет к ошибкам и сожалению. Иногда окружающие люди могут заметить то, что незаметно самому человеку, и тогда лишь добрые увещевания способны изменить ситуацию.

Иногда сказанные другим человеком слова оказывают большое воздействие. Может быть, сказанное не является чем-то принципиально новым или неизвестным. Человек может знать многое, но не придавать чему-то значения.

Обосновывая важность данного метода, Руми ссылается на Коран:

ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ
أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ

«Призывай на путь Господа мудростью и добрым увещеванием и веди спор с ними наилучшим образом. Воистину, твой Господь лучше знает тех, кто сошел с Его пути, и лучше знает тех, кто следует прямым путем» (Коран, 16: 125).

Руми напоминает, что пророки и посланники воспитывали своих последователей посредством доброго увещевания и назидания. При этом он обращает внимание на два обстоятельства:

1. Когда увещание взвешено, уместно и своевременно, оно оказывает настолько большое влияние, что способно повлиять на внутренний мир человека.

2. Главное условие увещателя – готовность слушателя к восприятию. Если сердце человека закрыто, никакие проповеди не способны повлиять на него.

Метод совещания

Совещание – интеллектуальный и мировоззренческий обмен мнениями с целью выявления истины и корректировки взглядов или позиций по какому-то важному вопросу. Таким образом, совещание – более трудоемкий и длительный процесс, чем назидание и увещание.

Руми часто упоминает позитивную роль совещания, отмечая, что оно помогает людям взглянуть на возникшие вопросы в ином ракурсе, отнестись к ним мудрее и принять более взвешенное решение. Он не только напоминает о необходимости совещания, но и разъясняет его главные принципы, которые должны соблюдаться обеими сторонами совещания. Советчик должен детально изучить возникшую проблему посредством задаваемых вопросов, затем проникнуться любовью и сочувствием, а затем вселить надежду и хранить тайну.

Совещание – не только один из древнейших путей поиска решений, но и один из исламских принципов, составляющих основу как педагогической, так и культурной, политической, социальной систем. Аргументируя данную точку зрения, Руми приводит ссылки на исламские первоисточники:

فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ
وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ

«По милости Аллаха ты был мягок по отношению к ним. Если бы ты был грубым и жестокосердным, то они

непрерывно покинули бы тебя. Извини же их, попроси для них прощения и советуйся с ними о делах. Когда же ты примешь решение, то уповай на Аллаха, ведь Аллах любит уповающих» (Коран, 3: 159);

وَالَّذِينَ اسْتَجَابُوا لِرَبِّهِمْ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَمْرُهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ
«которые отвечают своему Господу, совершают намаз, совещаются между собой о делах и расходуют из того, чем Мы их наделили» (Коран, 42: 38).

Метод извлечение урока

Это один из распространенных методов воспитания и обучения, используемый в исламе. Он основан на том, чтобы приучать человека вдумываться в происходящее вокруг, оценивать, анализировать и извлекать уроки, позволяющие избегать ошибок в будущем.

Рассматривая примеры из Корана, Руми заключает, что здравому человеку необходимо во всех событиях и явлениях видеть поучительные знамения.

Метод рассказа

Поскольку рассказ способен красноречиво описать реалии происходящего, он остается одним из самых притягательных и эффективных методов обучения и воспитания.

В своем творчестве Руми часто повествует о животных, исторических личностях, праведниках. Однако это лишь внешние формы истин, которые он желает донести до читателя.

Руми отмечает, что в Коране также использован данный метод. Однако целью его является не просто изложение той или иной истории, а наставление людей на путь спасения и счастья:

وَكُلًّا تَقْصُ عَلَيْنِكَ مِنْ أَنْبَاءِ الرُّسُلِ مَا نُنَبِّئُ بِهِ فُؤَادَكَ وَجَاءَكَ فِي هَذِهِ الْحَقُّ وَمَوْعِظَةٌ
وَذِكْرَى لِلْمُؤْمِنِينَ

«Мы рассказываем тебе повествования о посланниках для того, чтобы укрепить ими твое сердце. В этой суре к тебе явились истина, увещание и напоминание для верующих» (Коран, 11: 120).

Руми отмечает, что рассказ – один из тех педагогических методов, которые широко использовались в прошлом и не утратили своей актуальности в настоящем.

Метод аллегории

Применение аллегории как метода воспитания и обучения требует широты мысли, величия разума и творческого духа. Руми часто прибегает к этому методу, чтобы объяснить духовные истины и облегчить людям восприятие сложных понятий. Он пользуется данным методом для разъяснения своих мыслей и их утверждения в сознании читателей. В одном из стихов Руми посредством аллегории сравнивает дурные деяния и намерения с отравленным ногтем, который не только царапает тело, ранит душу, но и оставляет незаживающую рану. Подобная аллегория красочно и емко доводит мысль о разрушительной силе недостойных мыслей.

Философско-мистическая проза Руми полна аллегорий, посредством которых он разъясняет тончайшие мистические вопросы о любви, красоте и печали, о факторах самосовершенствования и видах завес из света и тьмы, препятствующих продвижению к источнику света.

Несомненно, что подобные мысли почерпнуты в первую очередь из Корана, где аллегория лучшим образом способствует разъяснению высших духовных понятий.

Методы самовоспитания

Следование своим знаниям

Это первый и один из важнейших методов самосовершенствования. С точки зрения Руми, смысл приобретения знания – это действие, и потому критерием оценки человека являются практические действия, а не теоретические потенциалы.

Любовь к Богу

Руми считает любовь лучшим методом воспитания, поскольку она имеет такую силу, которая способна кардинально изменить влюбленного, очистив от дурных качеств и воодушевляя на благородные поступки. Любовь ведет влюбленного к самоотречению и слиянию с возлюбленным, которое проявляется в перенимании качеств предмета любви.

Рассуждая о любви, Руми пишет: «Любовь – это средство, которое приводит ищущего к искомому, а путника – к совершенству... Для того, чтобы впустить в себя любовь, необходимо жертвовать...».

Самоконтроль и самокритика

Данный метод помогает сохранить мотивацию при самовоспитании и самообучении. На практике это означает постоянную и непоколебимую приверженность заключенному с Богом завету. Руми отмечает, что человек должен всегда контролировать себя и давать оценку своим действиям, оберегая внутренний и внешний мир от дурного влияния. Он пишет: «Науки служат тому, чтобы человек не был беспечен и знал, что не сотворен для стремления к гибели. Он должен пробудиться и выйти из опочивальни

природы, а для этого необходим самоконтроль и постоянство».

Чтение Корана

Руми отмечает, что влияние Корана настолько глубоко, что его чтение заставляет трепетать любого набожного человека. Коран, будучи книгой руководства, служит лучшим путеводителем, помогает в решении трудностей и ведет к совершенству. Руми пишет: «Не стоит думать, что слова Корана подобны обычным словам, и что они имеют обычные значения. Внешняя форма, которую ты видишь, имеет великое внутреннее содержание... Если ты будешь читать Коран, вникая в глубины его смыслов, то твоя душа так расширится, что желание взлететь ввысь уже не покинет ее».

При этом Руми отмечает, что чтение Корана станет эффективным при соблюдении двух условий:

а) человек должен читать его так, будто он ниспослан конкретно ему;

б) человек должен читать его тогда, когда он в хорошем расположении духа, поскольку иначе чтение не принесет ожидаемых результатов.

Поминание Всевышнего

Руми считает поминание Всевышнего действенным способом самоочищения. Он отмечает, что человек нуждается в тонкой, полезной и целенаправленной мысли, а ее рождение возможно только посредством постоянных размышлений над величием Создателя, великолепием Его творений, грандиозностью мироздания, началом и концом бытия.

Приложение 4

Современные источники:

Г. Ю. Хабибуллина

Педагогическая система образования в исламе⁴⁸

Основные принципы, на которых базируется исламская педагогическая система, были разработаны еще в Средневековье. Мусульманская модель образования основывалась в первую очередь на Коране и Сунне, а также на научных и теоретических достижениях ранних мусульманских мыслителей: Абу-Али ибн-Сины, Насиретдина Тусси, Абу Наср аль-Фараби, Имама аль-Газали. Ученые (в исламе – алимы) исходят из целостности человеческой жизни и единства всех ее аспектов: мировоззренческого, поведенческого, этического и т. д. Их идеи, основанные на нравственных ценностях религии и стержневого требования ислама «Познай», сыграли большую роль в становлении морально-этического учения и формирования педагогических идей воспитания человека, отвечающего как социальным нормам общества, так и личностным потребностям человека.

В системе образования мусульман России взгляды великих ученых развивали Габденнасир Курсави, Шихабутдин Марджани, Риза Фахретдин и др. Ученый-богослов, просветитель Галимджан Галеев-Баруди, опираясь на выводы великих ученых, разработал концепцию развития российского национального образования. В своих трудах он рассматривал особенности

⁴⁸ Хабибуллина Г. Ю. Педагогическая система образования в исламе // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. – 2016. – Вып. 3 (43). – С. 31–35.

мусульманского образования в России, историю развития образования и анализировал попытки ее преобразования. Известным реформатором исламского образования был теоретик и практик Исмаил Гаспринский. Его идеи о новометодной школе охватывали все больше и больше мусульманских школ России.

Результаты реформ способствовали повышению качества обучения, что, в свою очередь, привело к эффективному развитию исламской образовательной системы вплоть до 30-х гг. XX в. К сожалению, вскоре политика государства по отношению к религиозным учреждениям была направлена только на их уничтожение. Сначала эти меры осуществлялись в рамках определенных законодательных актов, потом – в форме открытых репрессивных действий. Системе исламского образования был нанесен окончательный удар, она была полностью разрушена.

Возрождение исламской системы образования после длительного перерыва начинается с конца 80-х гг. XX в. И уже в практике современного российского образования преподавателями накоплен первый опыт использования педагогического потенциала ислама в учебных и воспитательных целях. Это дает возможность сегодня разработать учебно-методические материалы с учетом особенностей развития исламской педагогической системы. В исламской педагогике – в арабской терминологии – Усулу та‘лим, Тарбийату та‘лим – используются такие термины, как знание (‘ильм, ма‘рифат), мудрость (хикмат), воспитание (тарбия), рассудок (фахм), разум, диалектическое мышление (‘акл), действие (‘амаль). Все эти понятия обладают широким значением и употребляются всеми народами, исповедующими ислам.

Принципиальной особенностью педагогической деятельности является то, что она всегда связана с

человеком. Педагогика ислама направлена на практическую реализацию формирования личности, воспитания и образования человека любого возраста. Образование решает задачу перехода от незнания к знанию, формируя определенное мировоззрение и мировосприятие человека, обладающего не только знанием, пониманием мира, но и умением жить в этом мире. Образование – это процесс, который начинается не только от рождения, но включает в себя и подготовку к рождению здорового во всех отношениях ребенка – а это зависит от многого: от выбора спутника жизни, от мировоззрения, приоритетов, привычек членов как вновь создавшейся семьи, так и тех семей, в которых они выросли. То есть уже задолго до того, как человек стал объектом образования, начинается его подготовительное образование – с тем, чтобы в дальнейшем процесс обучения происходил легче и быстрее достигал желаемого результата.

Такие чувства, как любовь к Всевышнему, к своему ближнему, любовь к Родине, чувство сопричастности к нации, к обычаям и традициям народа, первоначально прививаются именно в семье. То, что увидел, услышал, чему выучился ребенок в семье, прочно поселяется в его сердце и памяти на всю жизнь. В исламской педагогической системе семейное воспитание рассматривается как фундаментальный предмет. В Коране есть строгие предписания на эту тему: «И поклоняйтесь Аллаху и ничему более наряду с Ним, и делайте добро родителям, родственникам, сиротам, нуждающемуся, соседу, как состоящему (с вами) в родстве, так и не состоящему, и товарищу, и путнику, и тем, кто вам принадлежит».

В мусульманской семье истинно верующими родителями закладывались в душе ребенка основы ислама. Об этом писал просветитель и гуманист Исмаил Гаспринский: «В семье чуть не с пеленок дитя подвергается

неотразимому влиянию отца и матери в деле воспитания в духе ислама, так что ребенок 7–8 лет уже имеет столь сильную мусульманско-племенную закваску, что удивит всякого новичка-наблюдателя и заставит призадуматься». Он отмечал, что мусульмане «в своей религии и проистекающем из нее своем общественном быте имеют весьма крепкую и почти непреодолимую силу сопротивления всяким чуждым влияниям во вред своей национальной индивидуальности».

Прочность этих традиций необыкновенно велика и не теряет актуальности и в наши дни, поэтому укрепление семьи – важный фактор в деле воспитания подрастающего поколения. В современных мусульманских семьях многие родители придают большое значение религиозному воспитанию детей с раннего возраста – к объяснению им прав и обязанностей, традиционных этических норм, приобщению их к соблюдению религиозных обязанностей. Глубокое нравственное и психологическое значение имеет при этом личный пример родителей.

Дальнейшее образование в исламе предполагает обучение и воспитание ребенка в образовательных учреждениях, куда входят начальный и средний уровни образования – мактабы и медресе, а также высшее профессиональное и послевузовское профессиональное образование. Этот этап характеризуется как процесс формирования мировоззрения. Образование на этом этапе предусматривает длительное и стабильное воздействие на личность с целью его совершенствования. Несмотря на наличие воздействия, профессиональное образование является саморазвитием.

Далее, с достижением зрелости, вид и форма образования меняются. Здесь необходимо комментировать применяемые в исламской образовательной сфере однокоренные арабские понятия: балиг

(совершеннолетний), балага (достижение чего-либо) и таблиг (просвещение). Говоря о просвещении, обычно мы подразумеваем распространение информации (знаний) среди широких масс населения. В исламской педагогической системе речь идет о доведении послания до человека: данный этап образования человека подразумевает его самосовершенствование на основе собственной программы развития. Заложенное в учении ислама требование о непрерывности образования понимается именно в таком порядке: семейное воспитание, формирование личности в образовательных учреждениях и дальнейшее его просвещение.

Цель познания в исламе состоит в том, чтобы научить добру человека. Конечная цель образования заключается в формировании добропорядочной личности, или, по-другому, благонаправленного человека, обладающего адабом. Понятие «адаб» охватывает и духовное, и материальное бытие человека, его социальные отношения. В переводе с арабского языка означает высокую нравственность, хорошее воспитание, доброжелательность, деликатное обхождение с окружающими, умение строить отношения, скромность, стыдливость. Ученые комментируют это понятие как достойное поведение, формируемое на основе знаний, почерпнутых из источника мудрости (хикмат).

Воспитание в семье, образовательный процесс в мактабе и медресе, в профессиональных учебных заведениях – все это есть формирование в человеке «адаба». Понятие, в свою очередь, синонимично с другим ключевым понятием: викая (предупредить, оградить, защитить; защищенность человека). Следовательно, сформированность и развитость высоких качеств ограждает человека от ошибок. В этом смысле значение образованности для человека возрастает. Знающий да не

ошибется. Важнейшими элементами познания являются: 1) знания; 2) разум; 3) добродетель.

По исламу, знание ниспосылается Богом, но каждый человек приобретает его разными путями, истолковывает их по-своему. Знание не является лишь свойством человеческого разума, и, следовательно, возникающие на основе разума науки не являются продуктом только человеческого мышления и опыта. Разъясняя основные положения исламской концепции образования, Накыб Аль-Аттас пишет: «Знания и науки прежде всего должны руководствоваться положениями и общими выводами Божественной истины и сверять с ними свои достижения: нравственно ли это с точки зрения явленной истины, не несет ли данное научное открытие людям зло?».

Познание сущности воспитательного процесса и закономерностей воспитания представляет собой одно из основных, «стержневых» направлений исламской педагогической системы. Сейчас важно сохранить сложившиеся многовековые традиции совместного проживания и благотворного взаимодействия российских народов и передать эту ценность следующим поколениям. Мусульмане России для решения данной задачи возлагают большие надежды на исламское образование и просвещение, интегрирование фундаментальных принципов исламской системы воспитания в светскую систему российского образования.

Учебное издание

Руслан Линицевич Саяхов
Тахир Мажитович Аминов

ИСЛАМСКАЯ ПЕДАГОГИКА

Учебник

Лиц. на издат. деят. Б848421 от 03. 11.2000 г.

Подписано в печать 02.09.2022.

Формат 60X84/16. Компьютерный набор.

Гарнитура Times New Roman.

Отпечатано на ризографе. Усл. печ. л. – 10,4. Уч. -изд. л. – 10,2.

Тираж 100 экз. Заказ № 914

СП ИКЦ БГПУ 450000, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, 3а

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«БАШКИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. М. АКМУЛЛЫ»
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ ДУХОВНОЙ
БЕЗОПАСНОСТИ И РАЗВИТИЯ РЕЛИГИОЗНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Т.М. Аминов

ИСТОРИЯ ИСЛАМСКОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Учебник

для бакалавров по направлению 47.03.03 Религиоведение

Уфа 2022

УДК 37:28
ББК 86.38-67
А 62

Учебник подготовлен в рамках реализации Плана мероприятий по обеспечению подготовки специалистов с углубленным знанием истории и культуры ислама, утвержденного Распоряжением Правительства Российской Федерации от 18 ноября 2016 г. № 2452-р.

Аминов, Т.М. История исламской педагогики и образования. Учебник для бакалавров по направлению 47.03.03 Религиоведение [Текст]: 2-е изд. стереотипное. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2022. – 159 с.

В учебнике раскрывается история формирования исламской педагогической теории и образования, оказавшей огромное влияние на развитие педагогики всего мира. Исламский педагогический Ренессанс во многом породил западноевропейскую педагогику Возрождения и обусловил её развитие в эпоху Просвещения.

Предлагаемое издание относится к числу учебников нового поколения. В нем реализуются основные положения Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по 47.03.03 Религиоведение (уровень бакалавриата). Материал учебника способствует формированию общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций обучающихся.

Книга адресуется бакалаврам, магистрантам, аспирантам и преподавателям гуманитарных светских и мусульманских вузов и колледжей, учителям, слушателям системы повышения квалификации работников образования, практическим работникам, всем интересующимся вопросами истории исламской педагогики и образования.

Рецензенты:

Р.М. Асадуллин,

доктор педагогических наук, профессор (Уфа);

Т.А. Магсумов,

кандидат исторических наук, доцент (Набережные Челны).

ISBN 978-5-907481-10-7

© Аминов Т. М., 2022

© Издательство БГПУ, 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5

ГЛАВА I

Педагогическая теория средневекового арабского Востока, Ирана и Средней Азии	6
1.1. Педагогическая составляющая наследия «философа арабов» аль-Кинди	9
1.2. Педагогическая теория «Аристотеля Востока» аль-Фараби ...	12
1.3. Педагогические идеи союза «Братьев чистоты»	15
1.4. Педагогическая теория основателя арабо-мусульманской этики Ахмад ибн Мухаммад ибн Мискавайха	18
1.5. Психолого-педагогические основы теории Абу Али ибн Сины	23
1.6. Этико-педагогическое ядро книги Унсера аль-Маали Кайковуса «Кабус-намэ»	29
1.7. Рационализм как основа педагогической теории ибн Рушда ..	34
1.8. Педагогические взгляды Яхьи Сухраварди	37
1.9. Педагогическая теория «шаха страны науки» Насир ад-Дина Туси	39
1.10. Педагогическая теория основного представителя школы хадиса и калама аль-Газали	45
1.11. Социально ориентированная педагогическая теория ибн Хальдуна	51

ГЛАВА II

Особенности развития исламского образования на Востоке в средние века	56

ГЛАВА III

Развитие педагогической теории в работах российских исламских просветителей	60
3.1. Педагогические идеи Шихаб ад-Дина Марджани	60
3.2. Сэсэн, философ и педагог Мифтахетдин Акмулла	63
3.3. Педагогическая деятельность и взгляды Зайнуллы Расулева ..	67
3.4. Исмаил Гаспринский: педагогические идеи и вклад в реформирование исламского образования	71

3.5. Педагогическая деятельность и теория Галимджана Баруди ..	75
3.6. Ризаэтдин Фахретдинов – востоковед, ученый-богослов, педагог и просветитель	80
3.7. Педагог-просветитель, ученый-исламовед Равиль Утябай Карими	88

ГЛАВА IV

Исламское образование в регионах дореволюционной России (на примере Башкирии)	94
4.1. Основные источники по истории исламской педагогики и образования Южного Урала и Приуралья	94
4.2. Становление и развитие исламского образования в дореволюционной Башкирии	99
4.3. Основные смыслы исламского образования как модели национальной системы образования мусульманских народов: вместо выводов по IV главе	118

ГЛАВА V

Особенности развития отечественного исламского образования в советский и современный период	123
5.1. Функционирование исламского образования в советский период	
5.2. Новое возрождение и развитие исламского образования в современный период	127

ЗАКЛЮЧЕНИЕ	144
ГЛОССАРИЙ	146
ЛИТЕРАТУРА	153

ВВЕДЕНИЕ

Исламская культура в целом стала той аккумулирующей силой, впитавшей все важное и позитивное, накопленное мыслителями древневосточных государств и эпохи Античности. Опираясь на мощь древневосточной и античной мысли, исламские ученые строят недостающие элементы человеческого знания, вносят в нее собственные, имеющие огромный научный потенциал, в результате которого сложилась достаточно стройная система миропонимания. Взлет мусульманской культуры IX – XII веков, названный эпохой «восточного Ренессанса», стал основополагающей силой прогрессивного развития человечества последующих веков. Восточный Ренессанс породил западноевропейское Возрождение и во многом обусловил рождение культуры эпохи Просвещения.

Одной из важных составляющих исламской культуры, безусловно, является ее педагогическая система. Значительный для всей цивилизации скачок и дальнейшее развитие образовательной теории и практики позволяет по аналогии назвать это время периодом исламского педагогического Ренессанса. Не случайно один из исследователей истории педагогики Г.Н. Медынский высказал мысль о том, что образование и просветительство на Востоке до XVII века, по сравнению с государствами Западной Европы, были на более высоком уровне, и они являлись одним из источников, который подпитывал культуру и философскую мысль Запада. Поэтому изучение педагогических идей исламского мира представляется крайне актуальным.

Учебный курс «История исламской педагогики и образования» относится к вариативной части учебного плана по направлению «Религиоведение» (бакалавриат), является дисциплиной по выбору и нацелена на формирование у бакалавров Российского исламского университета общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, мотивации к целенаправленному самообразованию и будущей преподавательской деятельности, основанных на знании огромного потенциала, накопленного мусульманской педагогической сокровищницей.

В учебнике выделены пять основных блоков. Первый из них посвящен педагогической теории средневекового Востока; второй – особенностям развития исламского образования средневекового Востока; третий – развитию педагогической мысли мусульманских народов России; четвертый и пятый – становлению и развитию исламского образования в регионах России (на примере Башкирии) с дореволюционного периода до сегодняшнего дня.

ГЛАВА I

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ СРЕДНЕВЕКОВОГО АРАБСКОГО ВОСТОКА, ИРАНА И СРЕДНЕЙ АЗИИ

История ислама в целом и мусульманской педагогической системы в частности – удивительный пласт мировой культуры. Основным источником всей исламской идеологии является Коран, один из величайших памятников человеческой цивилизации. Его идеи легли в основу формирования не только мировоззрения, но и образа жизнедеятельности, в том числе в организации системы исламского образования. Коран, вобравший в себя проверенные жизнью постулаты, особое внимание уделил формированию целостного мировоззрения, развитию ума, росту интеллекта, образованности человека. Знание в идеологии ислама занимает центральное положение среди измерений духовной, интеллектуальной и общественной жизни. Так, исламское учение определило 7 ступеней развития ума (инстинкт, рабочий ум, эстетическое созерцание, научный подход, социальная практика, аналитический ум, познание истины), которые должен был пройти истинный мусульманин. Не случайно известный ученый средневекового Востока аль-Газали (XI – XII вв.) писал, что стремление к знанию – обязанность каждого правоверного мусульманина. Необходимо отметить характерную черту исламской образованности: она основывалась на принципе единства светского и религиозного знания. Отсюда и проистекал известный афоризм «Кто верует, тот знает, а кто знает, тот верует».

Развитие ума, интеллекта и образованности происходило в тесной связи, а точнее, в «лоне» нравственного формирования человека. В нравственном совершенствовании ислам предлагал наличие трех ступеней преобразования человека, соответствующих его трем состояниям: физическому, нравственному и духовному. Считалось, что физическое (естественное) состояние, так же как и нравственное, в человеке заложено изначально. Более того, физические состояния не являются чем-то совершенно отличным от нравственных состояний. Поступок, совершенный под влиянием естественных потребностей, только в том случае становится нравственным, если им управляет разум. Вторая ступень преобразования осуждает всякое зло, порок и невыдержанность. Самоосуждающая человеческая душа «противостоит подчинению человека его природным страстям и необузданному существованию по звериному образу. Она хочет, чтобы человек постоянно пребывал в добром расположении духа и был добродетельным, чтобы человеческая жизнь не являла никакой невыдержанности ни в одной области, и чтобы естественные страсти и эмоции регулировались доводами рассудка». Третья ступень,

называвшаяся «душа упокоившаяся» или «душа, обретшая мир», являлась самым высоким уровнем духовного состояния человека.

Трем состояниям человека ислам предлагает три ступени его преобразования. Первая состоит в том, чтобы неразумная дикость была обучена элементарным человеческим нормам. Второй ступенью преобразования человека является воспитание высоким нравственным качествам, которые способствуют, во-первых, избегать зла, во-вторых, творить добро. На этой ступени необходимо обращать внимание на воспитание таких качеств, как целомудрие, честность, порядочность, справедливость, удержание себя от причинения другим физического страдания, миролюбивый образ поведения, терпеливость, снисходительность, беспристрастность, доброжелательность, милосердность, мужество, стойкость, сочувствие к человечеству. Третья ступень преобразования состоит в том, что человеку, уже воспитавшему в себе высокие нравственные качества, должен быть «привит вкус любви и причастия к Богу».

Как видно, в мусульманском вероучении широко освещались проблемы совершенствования всех сторон развития человека, а также указывались определенные пути её решения. Безусловно, обозначенные постулаты оказали непосредственное влияние на особенности исламской педагогики и образования.

Исламская педагогическая система была достаточно разнообразна, поэтому сложно ее представить в виде единой классификации. Одну из таких классификаций исламских этико-педагогических школ предлагают авторы книги «Воспитание и обучение с точки зрения мусульманских мыслителей»¹. В ней выделено семь основных школ, на наш взгляд, будет точнее обозначить их как направления развития мусульманской педагогической мысли с начала формирования до сегодняшнего дня. Названия этих школ следующие:

1. Философская школа.
2. Школа хадиса и калама.
3. Школа фикха.
4. Гностическая школа.
5. Практико-аналитическая школа.
6. Школа литераторов.
7. Компиляционная школа.

Представителями философской школы, раскрывающими педагогические вопросы в свете глобальных социальных, культурологических или общепедагогических проблем, являлись Абу Наср аль-Фараби, члены союза «Братьев чистоты», Абу Али ибн Мискавайх, Абу Али ибн Сина, Ходжа Туси, шейх Яхья Сухраварди и другие.

¹ Воспитание и обучение с точки зрения мусульманских мыслителей / Колл. авторов; пер. с перс. Дж. Мирзоева. – Т. 1. – М.: Изд-во «Садра», 2016. – С 13-14.

Вторую школу хадиса и калама, педагогическая система, которой имела выраженный нравственно-религиозный характер и опиравшаяся на предания, заложенная в первую очередь в хадисах, представляли Аль-Газали, Файз, Маджлиси, Нараки и другие.

Представителями школы фикха были ибн Сахнун, Кабиси, Зарнуджи, Шахид Сани и другие. Они рассматривали проблемы воспитания и обучения сквозь призму фикха и морали.

Акцентом представителей гностической школы было то, что они исследовали педагогические проблемы на основе принципов и методов познания. Среди них нужно выделить Мухйи ад-Дина, Муалави и Малики Табризи.

Среди мыслителей практико-аналитической школы, рассматривавших различные этико-педагогические проблемы, выделяют ибн Хальдуна. Он и его последователи связывали теоретические размышления с образовательной практикой. Их анализ педагогической теории и практики носил более объективный характер по сравнению с другими школами.

Так называемая «компиляционная школа», представители которой исследовали педагогические проблемы с позиций современных политических, социальных, культурных и этнических реалий, сформировалась в новейшей истории развития Ислама. Среди них можно выделить таких как, Табатабаи, имам Хомейни, Мутаххари и других.

Надо сказать, что названная классификация педагогических систем включает в себя мыслителей Среднего Востока, в первую очередь Ирана. В ней не нашли должного отражения мыслители Ближнего Востока и Средней Азии. Полная классификация всех педагогов исламского мира еще ждет своих исследователей. Мы в Первой главе предлагаем анализ педагогических теорий зарубежных мусульманских мыслителей средневекового Востока в хронологическом порядке.

1.1. Педагогическая составляющая наследия «философа арабов» аль-Кинди



Абу-Юсуф Якуб бну-Исхак аль-Кинди — основоположник восточного перипатетизма, оказал огромное влияние на развитие философского мировоззрения всего мусульманского и даже немусульманского мира как в средневековье, так и в последующие столетия, заслуженно получивший прозвище «философа арабов». Родился в знатной семье правителей Йемена в городе Басре (по другим сведениям в Куфе) около 800 года, точная дата его смерти также не установлена, исследователи предполагают промежуток времени от 860 до 879 годов. Получил

хорошее образование в Багдаде, где и провел основные годы своей жизни. Был энциклопедически одаренным, написал, по утверждениям в арабских источниках около или более 250 работ по широкому кругу проблем того времени. Среди них метафизика, логика, этика, математика, астрономия, медицина, метеорология, оптика, теория музыки, педагогика. Комментировал и ссылался на работы многих известных античных философов, таких как Аристотель, Птолемей, Порфирий, Евклид и других.

Основополагающие мировоззренческие положения аль-Кинди, как и любого выдающегося мыслителя, вызывали и вызывают нередко диаметрально противоположные оценки исследователей. Например, нет единой позиции по его отношению к богу, религии и её священным книгам. Так, есть точка зрения, что мыслитель критично относился к Корану или считается, что наука, по его мнению, стоит значительно выше религии. Считаем, что названные позиции не соответствуют основным мировоззренческим принципам «философа арабов». Конечно, он был одним из первых исламских мыслителей, выступивший за отделение философии от богословия. Но, с другой стороны, он считал, что обе эти области знания могут быть согласованы, и философия совершенно не противоречит религии, напротив она способствует доказательному, разумному толкованию Корана, тем самым укрепляя исламскую веру.

Отношение аль-Кинди к богу и к религии было однозначно, он был глубоко верующим человеком. Нет ни одного его сочинения, где в той или иной степени не было бы тому свидетельств. Для иллюстрации сказанного приведем цитату, взятую из его работы «О первой

философии»: «Мы просим того, кто осведомлен о наших помыслах и знает о наших стараниях в приведении доводов в пользу его божественности, в объяснении его единственности и в отстаивании... от тех, кто оспаривает это, с помощью доказательств, вскрывающих их неверие, показывающих их неблагоприятные помыслы и свидетельствующих о слабостях их жалких учений, мы просим его, чтобы он предоставил нам и тем, кто следует по нашему пути, убежище в неприступной крепости своего могущества, чтобы он одел нас в свою спасительную броню и одарил нас острием своего разящего оружия. Мы просим его, чтобы он помог нам своим всепобеждающим могуществом, дабы мы смогли таким образом достичь высшего предела нашего желания в защите истины и поддержании правды и дабы он возвысил нас до степени тех, чьи намерения ему угодны, чьи деяния приемлемы для него и кому ниспосылает он торжество и победу над их противниками, неверующими в его благодать и отходящими от угодного для него пути истины»².

А Коран – священную книгу мусульман, аль-Кинди во всех работах называет «божественным Откровением». Безусловно, в его научном наследии достаточно критических размышлений теологического характера, но все это было направлено против тех богословов, которые или неправильно интерпретировали священные первоисточники, или заблуждались в своих отношениях к философии.

В целом философская система аль-Кинди, откуда мы черпаем и его педагогические идеи, была во многом оригинальна, не случайно он получает соответствующий научный псевдоним. Так он разрабатывает множество проблем методологического характера. Философия, построенная на рациональной логике, должна быть тесно связана с естественнонаучным и математическим знанием. Поэтому начинающему изучать философию он рекомендует освоить прежде всего математику.

Одним из главных вопросов, раскрываемых в работах рассматриваемого нами мыслителя, была проблема познания человеком действительности, или его гносеологическая система. Он, так же как античные авторы, выделяет чувственное и рациональное (разумное) познание. Так он пишет: «Первый вид познания ближе к нам, но дальше от сущности. Это – познание посредством чувств ... Другой вид познания ближе к сущности и дальше от нас. Это – разумное познание»³. В чувственном познании достигается только единичное и только разумному познанию доступно всеобщее. Результатом познания является достижения знаний, для обучающихся – уже известного знания, для исследователя – еще неизвестного, но постигаемого знания.

² Избранные произведения мыслителей Среднего Востока IX-XIV вв. / Сост. С.Н. Григорян, А.В. Сагадеев. – М.: Изд-во «Социально-экономической лит-ры», – 1961.

³ Избранные произведения мыслителей Среднего Востока. – Указанное сочинение. – С. 61-62.

Интересным представляется и взгляды мыслителя на проблему истины. Он обосновывает мысль о том, что истина всегда исторически относительна, т.е. нет абсолютной истины. Истина имеет общечеловеческий характер, каждый ученый, каждое поколение вносили свою, пусть небольшую, но лепту в общую копилку культуры. Он очень высоко чтит истину и стремление человека к истине. Следующие его слова звучат как гимн: «Для искателя истины нет ничего лучше самой истины, и не следует пренебрегать истиной и свысока смотреть на тех, кто её высказал или передал: истиной никого нельзя унижить – наоборот, истина облагораживает всякого»⁴.

Поэтому одним из важных принципов обучения и в целом познания, по рекомендации аль-Кинди, является обязательное усвоение того, что накоплено в общечеловеческой культуре, что является основой интеллектуального развития личности. Так как ни один, даже гениальный исследователь, самостоятельно не может глубоко проникнуть в суть проблемы. При этом мыслитель говорит об уважительном отношении к предшественникам, внесшим хоть малую толику знаний в науку, независимо от того, кто и в какое время это было сделано. Здесь явно просматривается его желание исправить пренебрежение исламскими богословами того, что было сделано античными философами, так как последние для теологов были язычниками. Как бы то ни было, эта мысль интеллектуального развития «философа арабов» остается актуальной во все времена.

Конечно, другим его важным принципом воспитания и обучения является разумность (рациональность). Воспитание не слепой веры, а собственной, построенной на логических рассуждениях, позиции. Следование этому требованию будет способствовать формированию высокого интеллекта, который в свою очередь будет влиять на нравственно корректную организацию жизни и деятельности воспитанника.

В целом аль-Кинди оказал существенное влияние на развитие философского, педагогического знания. Его идеи рациональной организации научной и обыденной жизнедеятельности, а значит и педагогического процесса находят свое продолжение в последующих столетиях.

⁴ Избранные произведения мыслителей Среднего Востока. – Указанное сочинение. – С. 59.

1.2. Педагогическая теория «Аристотеля Востока» аль-Фараби



Абу Наср Мухаммад ибн Мухаммад аль-Фараби (870 или 872 г. Отрар (современный Казахстан) – 950 или 951 г. Дамаск (современная Сирия)) – крупнейший представитель средневековой восточной философии, а еще он математик, теоретик музыки, педагог. Считается, что аль-Фараби первоначальное образование получил в Отраре, являвшимся узловым пунктом караванных дорог Центральной Азии. Затем он учился в Бухаре, Самарканде, Ташкенте и Багдаде. Последние годы жизни провел в Каире, Алеппо и Дамаске.

Автор многочисленных комментариев к сочинениям Аристотеля, Платона и других античных авторов. Многочисленные труды создали ему широкую известность, не случайно аль-Фараби называли «Вторым учителем» (после Аристотеля), или «Аристотелем Востока». Тем не менее большая часть его трудов – это оригинальные как по тематике, так и по содержанию сочинения, результат самостоятельного исследования по актуальным проблемам средневековой социально-культурной мысли.

Творческое наследие аль-Фараби огромно, около 160 работ, по тематике его исследования охватывают почти все отрасли средневековой науки. В совокупности их можно назвать энциклопедией знаний того периода. Как показывает содержание работ мыслителя, он больше всего интересовался теоретической стороной различных наук, их философским смыслом. Рассматривая даже отдельные конкретные науки, он подходил к ним не как эмпирик, а как теоретик, философ. Более того, начиная с аль-Фараби, восточные перипатетики стали рассматривать философию как науку, призванную служить не только истине (теоретическому разуму), но и благу (практическому разуму).

По содержанию все работы аль-Фараби можно разделить на несколько групп, выделим лишь те, которые имеют непосредственное значение в развитие педагогической мысли: трактаты по общеполитическим проблемам, посвященные общим свойствам, законам и различным категориям; трактаты, посвященные вопросам познавательной деятельности человека, о формах, ступенях и способах познания; трактаты, посвященные нравственности и её категориям, проблемам воспитания, общественно-политической жизни, особенностям социального строя, вопросам государственного управления. Среди них надо назвать такие, как «Жемчужина мудрости»,

«Об основах знания», «О достоинствах науки и искусства», «Указание пути к счастью», «Философские вопросы и ответы на них» и др.

Главными темами, волновавшими его и ставшими основой всей системы его мировоззрения, были темы личности, совершенствования ее нравственной составляющей, повышение интеллектуального уровня, достижения свободы и счастья всего человечества. Вся философия аль-Фараби проникнута безграничной верой в добродетель и разум человека.

По мнению мыслителя, педагогика есть искусство управления волей и желанием воспитуемого в определенном направлении соответствующими средствами и методами. Целью воспитания он определяет гармонично развитого человека Вселенной. Не случайно основными направлениями в его педагогической теории являются нравственное, умственное, физическое, эстетическое и трудовое воспитание. Стержнем формирования личности является нравственность, которая отождествлялась с разумом. Другими словами, высоконравственный человек разумен и наоборот, разумный человек – нравственен. Большое место в его теории занимает эстетическое воспитание, особенно музыкальное, чью роль в формировании личности ученый оценивал достаточно высоко. Так, аль-Фараби утверждал о необходимости всеобщего музыкального образования независимо от природных данных обучающихся, «если эта способность не существует как врожденная, она может возникнуть под влиянием привычек (обучения)».

Одной из центральных социально-педагогических идей аль-Фараби являлась идея всеобщего блага, счастья, к чему должно стремиться все человечество. Об этом мыслитель размышляет в «Трактате о взглядах жителей добродетельного города». В ней он рассматривает возможные варианты развития разных городских сообществ. Наиболее предпочитаемый из городов является «коллективный город» в классификации самого аль-Фараби. Это такой город, «в котором объединение людей имеет своей целью взаимопомощь в делах, коими обретается истинное счастье... и общество, где люди помогают друг другу в целях достижения счастья, есть добродетельное общество. Народ, все города которого помогают друг другу в целях достижения счастья, есть добродетельный народ. Таким же образом вся земля станет добродетельной, если народы будут помогать друг другу для достижения счастья». Если резюмировать, то великий аль-Фараби представляется как гуманист и просветитель Востока, который говорил, что люди должны жить в мире добра и справедливости, стремясь к духовному развитию и научному просвещению.

Счастье это абсолютное благо. Есть множество вещей, о которых обычный человек полагает, что они и составляют истинное счастье: богатство, слава, почет, власть. Но осознать, что такое счастье, сделать

его целью и неуклонно идти к нему невозможно без совершенствования разумной души. Только мудрецы способны к этому.

Добродетель – плод образованности, отсюда цель воспитания в поощрении стремления совершать нравственно одобряемые, благие дела. Процесс воспитания есть дружеское общение наставника с воспитанниками. А идеальный воспитатель является одновременно и ученым и педагогом, владеющим выразительной речью, умеющим и любящим передавать знания, настойчивым при достижении задач воспитания и обучения.

Наличие опытного наставника является обязательным атрибутом воспитательного процесса. Так он пишет: «Из того, что говорилось о различных свойствах индивидов, явствует, что каждому человеку свойственно познать счастье и вещи, которые следует знать при этом. Для этого требуется учитель и наставник. Одни нуждаются лишь в начальном руководстве, другие – в большом руководстве».

Но не каждый человек, занимающийся педагогической деятельностью, является подлинным учителем. Дело в том, что аль-Фараби различает людей по их педагогическим способностям: «Люди также могут равняться в силе и быстроте выявления одних вещей, но при этом один из них – способом наставлять и обучать другого тому, что сам выявил, тогда как другой этой способностью не обладает... Также не каждый человек способен руководить другим, и не каждый способен побуждать другого к совершению соответствующих действий». А недобросовестно относящихся к своему делу учителей мыслитель считал и вовсе не заслуживающих уважения.

По мнению аль-Фараби, учитель должен обладать хорошей памятью, запоминать все, что видит и слышит, обладать пронизательным умом, выразительной речью. Особым качеством учителя должна быть любовь к занятиям наукой, желание передавать свои знания ученикам, не испытывая при этом усталости. Учитель должен обладать такими нравственными качествами, как честность, справедливость, гуманность, мудрость, честь и другие добродетели. Как отмечает ученый: «Подобный человек обладает высшей степенью человеческого совершенства и находится на вершине счастья. Этот человек является именно тем, кому известно любое действие, с помощью которого можно достичь счастья».

В педагогическом процессе мыслитель выделяет мягкие и жесткие методы. «Если воспитанник проявляет желание учиться, трудиться и совершать добрые поступки, уместны мягкие методы. Если же подопечный злобен, нерадив, своенравен, вполне оправданы жесткие наказания»⁵. Содержание образования, по аль-Фараби, с одной стороны,

⁵ Джуринский А.Н. История педагогики и образования. – 3-е изд. перераб. и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2014. – 676 с.

должно охватывать систему всех наук, т.е. оно носит энциклопедический характер, с другой стороны – оно должно иметь рациональную направленность. Выступая сторонником светской образованности, мыслитель утверждал, что лишь безумцы полагают, будто высшее благо находится вне существующего мира. Чтобы стать нравственным и противостоять порокам, человеку следовало познавать самого себя.

Одной из наиболее интересных сторон мировоззренческой системы Фараби является его учение о познании. Так им анализируются вопросы возникновения знания, его отношение к реальности, познание объективной действительности, степень познаваемости мира, формы и виды познания. При их рассмотрении он исходит из естественно-научных достижений в области медицины, физиологии, математики, астрономии, филологии, педагогики и других наук. Проблему познания он рассматривает как часть общей задачи выяснения сущности человека. Это учение было направлено на возвеличивание роли науки, на отделение философии от религии, служило делу изучения природы и способствовало развитию научных методов познания. Философ придаёт огромное значение разуму, возвышает его над слепой верой и догматикой, рационализм пронизывает все стороны его философской системы.

Мыслитель разрабатывает и собственные идеи развития душевных сил человека, т.е. его психики. Так он рассматривает такие психические процессы, как ощущение, память, воображение и самое главное – мышление или разум. Он выдвигает интересные положения о развитии и характерных особенностях психических процессов, например, в процессе познания участвуют чувственное (посредством ощущений) и рациональное познание.

Таким образом, аль-Фараби оставил великое наследие, которое во многом опережало свое время. Его труды оказали огромное влияние на Ибн Сину, Ибн Баджа, Ибн Туфайя, Ибн Рушда, а также на развитие средневековой западноевропейской науки. Свобода духа в утверждении непреходящих человеческих ценностей, пронизывающая его творчество, чрезвычайно поучительна и актуальна.

1.3. Педагогические идеи союза «Братьев чистоты»

Этот философско-религиозный союз, называемый еще «Басрийскими братьями», был образован во второй половине X в. в Ираке. Союз являлся конспиративным, его члены подвергались гонениям со стороны официальной власти и реакционного мусульманского духовенства, поэтому имена представителей этой группы неизвестны. Основатели этого союза, группа ученых, стремились согласовать религию и науку, ставили своей целью популяризировать естественные науки и философию в широких слоях

населения арабского халифата. Свою задачу «Братья» видели с тем, чтобы с помощью философии очистить позитивный божественный закон (шариат) от запятнавших его ошибочных новшеств, а также искоренить пороки современного общества.

Принимались в организацию строго проверенные люди, которые проходили четыре ступени (этапа) в познании и нравственном самосовершенствовании. Основными критериями перехода от одной ступени к другой считался возраст, а также интеллектуальные и духовно-нравственные качества претендента. Так, например, четвертой, высшей ступени («ступени совершенства») мог достигнуть лишь тот, кто был старше пятидесяти лет и кто благодаря своему нравственному и интеллектуальному совершенству был способен подняться к «высшему сонму» и слить свою душу с «мировой душой»⁶. Союз располагал большим штатом проповедников и имел разветвленную сеть местных отделений, в которых была установлена строжайшая дисциплина и конспиративность.

Члены союза составили одну из первых известных в истории энциклопедий, поэтому ее авторы по праву называются энциклопедистами. Называется энциклопедия «Послания братьев чистоты и друзей верности», которая включает и так называемое «Всеобъемлющее послание» и содержит 52 трактата, распределенных по принципу средневековой классификации наук: пропедевтико-математические, естественные науки, философия и богословие. Как отмечают советские востоковеды, в нем были подведены итоги «достижений в области науки и философии за исторически короткий период расцвета культуры арабского халифата». Рукописные издания этого сочинения насчитываются десятками, позже работа была опубликована и типографским способом. Отдельные части переведены на турецкий, персидский, древнееврейский, хинди и другие языки.

Согласно этике «Братьев чистоты» человек добр по своей сущности. Действуя в соответствии со своей природой, он творит благое. Наивысшая из благодетелей – любовь, вдохновляющая на соединение с богом. Мыслители считали, что человек достигает подлинного счастья только через разум, познавший истину. Причем, вслед за Аль-Кинди они полагали, что истина достигается не индивидуальными, а коллективными усилиями мудрецов на протяжении истории всего человечества.

В педагогическом отношении интересны два трактата энциклопедии «Братьев чистоты»: «О трудовой деятельности» и «О работе ума». Уникальность трактата «О трудовой деятельности» является в том, что он был одним из первых произведений в истории мировой педагогической мысли, где говорится о благотворном влиянии

⁶ Избранные произведения мыслителей Среднего Востока. – Указанное сочинение.

труда и ремесел на физическое, умственное и нравственное развитие человека, а также дается представление о наборе ремесел, которые в те времена существовали на Востоке. Высказанные идеи воспитывали в читателях уважение не только к труду ремесленника, но и возвышали любую трудовую деятельность. Трудно переоценить значимость этих идей, если иметь в виду презрительное отношение к человеку труда, которое веками культивировалось в эпоху Средневековья как на Западе, так и на Востоке.

В трактатах огромное значение придается знанию и познавательной деятельности человека. Подобная деятельность является основным способом самосовершенствования и достижения счастья. Благодаря «знанию душа просветляется, сияет и становится непорочной», «с помощью знания он (человек) достигает пути к будущей жизни и с помощью веры находит ее». Но «не бывает знания без обучения и усвоения науки». В работе дается одно из первых в истории педагогики определений обучения, которое звучит следующим образом: «обучение это побуждение, исходящее от души, знающей актуально, к душе, знающей потенциально». Определение короткое, но, как минимум два вывода из него можно сделать. Во-первых, для его авторов обучение и воспитание являются взаимосвязанными процессами и поэтому, во-вторых, обучение направлено не только на интеллектуальную сферу человека, но и на формирование его души, духовности. Названное, еще раз подтверждает мысль о том, что в мусульманском мировоззрении в целом и в педагогике в частности человек мыслился как единое существо, во всех его ипостасях: телесном, интеллектуальном, эмоциональном, поведенческом и духовном.

Основными видами деятельности являются познавательная и трудовая. В трактате выделены три группы форм познавательной деятельности, которые дословно звучат следующим образом: «Знай, что душа воспринимает формы познаваемых предметов трояко: во-первых – посредством чувств, во-вторых – посредством доводов, в-третьих – посредством размышления и созерцания». Названное соответствует современному научному пониманию познавательной деятельности человека, от чувственного к абстрактному познанию.

Предметом деятельности учителя являются души людей. Причем ремесло учителей делится на два вида: обучение работе тела и обучение работе ума. В трактате «О работе ума» выделяются два вида общения. «Общение ради еды и питья, игры и забавы..., ради благополучия изменчивого, уничтожающегося, тленного тела. Общение же ради знания, мудрости, духовной беседы дает наслаждение душе, субстанция которой не погибает и радости которой не прекращаются в вечном пристанище». Во втором виде общения человек достигает «знания для улучшения состояния души и очищения ее от теней, ради прощения, ради уразумения веры в поисках пути будущей жизни».

В целом, трактаты «Братьев чистоты» оказали огромное влияние на развитие арабо-мусульманского мировоззрения, идеи просвещения и образования, всестороннего развития науки, человека и общества благотворно воздействовали не только на отдельных представителей, но и на широкие слои населения.

1.4. Педагогическая теория основателя арабо-мусульманской этики Ахмад ибн Мухаммад ибн Мискавайха



Ахмад ибн Мухаммад ибн Мискавайх – философ, энциклопедист, историк, поэт, книгохранитель, основатель арабо-мусульманской этики. Родился в городе ар-Рее (современный город Рай в Иране), неподалёку от современного Тегерана, жил и творил на территории Ирана и Ирака. В различных источниках указываются разные даты его жизни: 932/936 – 1030/1031. В результате он прожил долгую и творчески богатую жизнь, на что указывает и то, что его именовали «Третьим Учителем». Как известно, «Первым Учителем» называли очень почитаемого на Востоке Аристотеля, «Вторым Учителем» считали аль-Фараби. Ибн Мискавайх получил свой титул, потому что стал «первым мусульманином, подошедшим к изучению этической философии с научной точки зрения».

Общее мировоззрение ибн Мискавайха формировалось на основе античной греческой парадигмы, что в целом являлось одной из особенностей всей исламской философии. Исламская этика («ахлак»), по мнению большинства специалистов, например, известного турецкого энциклопедиста Хаджи Халифы (1608 – 1657), является ни чем иным, как этикой перипатетизма. И в этом отношении ибн Мискавайх – основатель арабо-мусульманской этики на её научном уровне, а не на религиозно-правовом или историко-литературном.

История жизни этого мыслителя развивалась не совсем привычно, как это можно наблюдать у большинства известных людей. Его жизнь, как он сам пишет, может быть разделена на два ярко различимых периода. Годы его молодости прошли в праздности и стремлении нажить богатство. В зрелые же годы в результате преобразования он занялся наукой и духовным самосовершенствованием.

Размышляя об ошибках молодости и втором своем нравственном перерождении, ибн Мискавайх пишет достаточно откровенно: «Кто в

детстве не получит достойного воспитания, кого отец взрастит примитивными стихами и лживыми рассказами, облагораживая скверности и прививая сладострастие, а затем он найдет путь в чертоги вельмож, где за подобные стихи дают награду, сольется с друзьями, которые призывают к плотским наслаждениям, и пристрастится к скапливанию яств, одежд, скота и украшений, – как это все случилось со мной, – тот лишится счастья, понесет урон, и на него обрушится злосчастье». И далее: «Уже в зрелом возрасте я с великим трудом бросил все те недостойные привычки и очистил свою душу от всего дурного и скверного»⁷.

Первоначально увлекался литературой, затем начал изучать основные науки того времени: медицину, алхимию, историю. Этому способствовала и его служба секретарем и библиотекарем у визирей, поощрявшими развитие наук и искусств. Важно и то, что служба у визирей проходила в Багдаде, столице халифата и главном центре арабомусульманской культуры X века. Среди основных сочинений ибн Мискавайха, написанных на арабском и персидском языках, можно выделить такие, как «Воспитание нрава и очищение корней», «Опыты народов», «Проливающиеся и всеобъемлющие», «Вечность мудрости», «Малое спасение», «Трактат о сущности справедливости», «Упорядочение счастья», «Трактат об удовольствиях и страданиях», «Книга об этике мирской жизни и [об этике] религии», «Трактат о сущности души» и другие. В целом, кроме исследований по этике, труды ученого посвящены вопросам педагогики, медицины, алхимии, физики, политики, истории.

Размышления о воспитании, образовании и обучении встречаются во многих его работах. И это закономерно, ведь ученый занимался вопросами этики. Основным педагогическим произведением ибн Мискавайха является «Воспитание нрава и очищение корней» («Тахзиб ал-ахлак ва татхир ал-а‘рак»). В нем автор размышляет о воспитании и обучении, которые являются основными путями достижения человеком высших добродетелей, а значит и счастья. Конечная цель воспитания формулируется как «обращение к Богу, уподобление Ему и сближение с Ним», где речь идет, конечно, о духовном сближении. Интересно, что ученый выделяет две группы взаимосвязанных целей: горизонтальные и вертикальные. На наш взгляд, вертикальные цели, в первую очередь, связаны с духовным развитием личности, а горизонтальные, которые «одинаково необходимы» и направлены на развитие всех остальных сторон человека.

Ученый обращает внимание на социальный характер воспитания, так как человек не может достигнуть ни физического, ни духовного совершенства без взаимодействия с другими людьми или вне общества.

⁷ Воспитание и обучение с точки зрения мусульманских мыслителей.- Указанное сочинение. – С. 18-19.

В социальном воспитании, именно так автор и называет его, необходимо формировать такие качества, как справедливость, благожелательность, соблюдение культовых обрядов, скромность, верность, терпеливость, а также избегание завистливости. Каждое из этих качеств подробно расшифровано, обратим внимание на два первых. Итак, справедливость – венец всех добродетелей. Необходимо формировать в человеке и в обществе чувство справедливости по отношению к богу, себе, людям, предкам и животным. «Справедливость по отношению к богу проявляется в благодарности и покорности ему. В отношении людей проявляется в соблюдении их прав и аманатов, честности во взаимодействии, оказание взаимной помощи. Что касается предков, то справедливость к ним проявляется в выполнении их заветов, выплате их долгов и соблюдении их прав»⁸.

И второе качество ихсан, или с арабского – «благожелательность» расшифровывается следующим образом, человек может и должен желать другим людям то, что он желает себе, и не желать им того, чего он не желает себе. А также, «если человек желает людям блага и проявляет к ним добро, то этим он привлечет их симпатии и будет пользоваться всеобщим уважением»⁹. Золотые правила исламской и в целом общечеловеческой морали и педагогики. Безусловно, именно на их основе впоследствии будут сформулированы и категорические императивы Иммануила Канта.

Педагогические идеи ибн Мискавайха отчетливее проявляются через понимание его этических взглядов. Дело в том, что он выделяет четыре основных добродетелей: мудрость, целомудрие, смелость и справедливость. Достижение добродетелей возможно путем воспитания. Так, если разум человека умерен и направлен на постижение правильных, а не мнимых знаний, формируется ученость и, как следствие, мудрость. Если сила страсти человека будет умеренна, правильно развиваться и контролироваться разумом, то возникнет целомудренность. Если «звериная сила», что, по словам мыслителя, порождает гнев, тщеславие, страх, будет также контролироваться разумом, то будет формироваться смелость. Их итогом является самая лучшая и совершенная – справедливость.

Ибн Мискавайх выделяет четыре взаимосвязанных направления воспитания: физическое, умственное, нравственное и религиозное. Физическое воспитание является одним из важных и предварительных условий достижения человеком конечной цели самосовершенствования. Ученый правильно связывает физическое состояние с психическими процессами. Он, так же как и Аристотель, признает здоровье одним из обязательных элементов счастья.

⁸ Воспитание и обучение с точки зрения мусульманских мыслителей.- Указанное сочинение. – С. 71.

⁹ Воспитание и обучение с точки зрения мусульманских мыслителей.- Указанное сочинение. – С. 72.

Умственное воспитание направлено на формирование разума, который в свою очередь должен главенствовать над другими силами человека (телесными и эмоциональными). Поэтому каждый человек должен освоить точные и естественные науки. Познание укрепляет душу, формирует убежденность и умиротворенность.

Нравственное воспитание формирует и укрепляет добродетели, избавляет от пороков. В нравственном и других направлениях воспитания мыслитель большое внимание уделяет формированию привычки, которая проходит три стадии развития. Поначалу какие-либо действия являются непривычными и называются «состоянием». Но после многократных повторений «они укореняются в душе, и человек привыкает к ним», что и называется привычкой. Но высшей ступенью является то, если привычка настолько укрепляется в человеке, что становится единым целым с его душой, и уже называется «свойством». Все это достигается повторением, или говоря современным языком педагогики – методом упражнения.

Аргументируя необходимость формирования привычки, автор пишет следующее: «Не признав воспитательной роли привычки, мы не сможем оправдать само воспитание и приучение детей к благим делам. Если дети и юноши будут постоянно совершать всё то благое, к чему мы их поощряем, это войдёт в их привычку, а постоянное повторение привычки становится частью характера. Точно таким же образом укрепляются в детях и плохие качества»¹⁰.

Мыслитель считает, что религия не просто вера в бога, но и, что важно, богослужение. Причем, богослужение рассматривается намного шире, чем просто выполнение религиозных обрядов. Сюда входит общественно полезное дело, семейные, гражданские обязательства и многое другое. Благодаря богослужению «душа и тело человека развиваются, а его отношения с обществом улучшаются»¹¹. Совокупность морально-этических, правовых, религиозных норм и правил, охватывающих почти всю жизнь мусульманина, в исламе называется шариатом. Ибн Мискавайх считает шариат основным критерием для определения добродетелей человека. Тем самым шариат является и основным ориентиром в воспитании. В целом религиозное воспитание должно направлять человека к вершинам счастья и совершенства.

Ученый выделяет оригинальную периодизацию воспитания, которая должна строго соответствовать стадиям естественного развития человека. Так, на первом этапе необходимо обратить внимание на физическое развитие ребенка. На втором этапе акцент делается на нравственное и религиозное воспитание. В юношах надо воспитывать скромность, правдивость, уважение к родителям и учителям,

¹⁰ Воспитание и обучение с точки зрения мусульманских мыслителей.- Указанное сочинение. – С. 70.

¹¹ Воспитание и обучение с точки зрения мусульманских мыслителей.- Указанное сочинение. – С. 66.

соблюдение общественных норм. Основной целью третьего этапа является развитие разума, поэтому надо побуждать воспитанника к учебе и познанию, в первую очередь таких наук, как логика, физика, математика и богословие.

В теории ибн Мискавайха выделены принципы воспитания и обучения. Среди них такие, как принцип соответствия воспитания естественному природному развитию ребенка, принцип постепенной и поэтапной организации образовательного процесса, принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей воспитанника, принцип формирования умеренности в добродетели и принцип приучения воспитанников к трудностям. Сложность в понимании вызывает четвертый из названных принципов, который и расшифруем. Мыслитель считает, что добродетель есть срединный, умеренный уровень нравственных качеств. Например, мудрость является золотой серединой «между заумностью, т.е. употреблением разума там, где не надо, и глупостью, являющейся недостатком силы разума». Несоблюдение принципа умеренности в добродетели рождает крайность и чрезмерность, что является неприемлемым.

Актуальным является и принцип приучения воспитанников к трудностям. В отличие от современной действительности, когда родители всячески пытаются оградить детей от сложностей жизни или в учебных заведениях делают все, чтобы облегчить получение образования обучающимся, ибн Мискавайх подчеркивал, что ребенок не должен быть избалован и изнежен, а приучен к трудностям. Так он пишет: «Мудрые персы не воспитывали детей в своих домах в неге, но отдавали их на воспитание в далёкие края тем, кто жил в трудных условиях, а не в блаженстве». Поистине, только преодоление сложностей закаливает и развивает человека, ведь известно, что именно противоречия являются движущими силами воспитания.

Основными способами воспитания и обучения в теории ибн Мискавайха являются метод размышления, метод любви, физкультура и спорт, а также воздействие сверстников на детей и их подражание друг другу. О методе размышления он пишет: «Действия душевных сил и свойственная человеку духовность, от которой зависят его человечность и его добродетели, есть волевые действия, которые проявляются на основе разума и размышления»¹². Более того, от действий человека, совершаемых на основе разума и размышления, зависит его счастье.

По поводу метода любви интересна следующая позиция мыслителя, который считает, что общество зиждется на любви. Поэтому ее роль в воспитании огромна, не случайно ученый уделяет этому методу особое внимание. Так он раскрывает причины возникновения любви (удовольствие, выгода, добро), стадии ее развития и основные

¹² Воспитание и обучение с точки зрения мусульманских мыслителей.- Указанное сочинение. – С. 77.

виды любви (к богу, к учителям и воспитателям, к родителям, любовь родителей к детям, любовь детей друг к другу).

Интересно, что любовь к воспитателям и учителям схожа с любовью к богу. «Учителя – духовные отцы, которые питают и развивают нашу духовную составляющую, и потому очевидно, что любовь к ним должна стоять выше и быть больше, чем любовь к родителям»¹³.

Как видим, ибн Мискавайхом представлена достаточно стройная педагогическая теория. В ней раскрыты почти все компоненты педагогического процесса: принципы, цели, содержание, методы, формы и средства. Большинство идей мыслителя не потеряли своей актуальности и в современной педагогической теории и практике.

1.5. Психолого-педагогические основы теории Абу Али ибн Сины



Абу Али ибн Сина (лат. – Авиценна) (родился около 980 года, с. Афшана, близ Бухары – скончался 18.6.1037, Хамадан, ныне Иран), учёный-энциклопедист, врач, педагог, психолог, философ, представитель восточного аристотелизма. Получил образование, как это было принято в те времена, у частных учителей, с которыми ибн Сина очень повезло. Кроме того, надо отметить огромную тягу к самообразованию этого мыслителя, вся его жизнь так или иначе была связана с книгами, наукой, преподавательской деятельностью. Кроме этого, он некоторое время являлся

государственным служащим, выполняя функции визиря – главного помощника эмира.

Так как биография любого мыслителя имеет не только познавательное, но и воспитательное значение, приведем отдельные фрагменты жизненного пути Авиценны, взятые из работ коллектива авторов. Итак, к десяти годам будущий гений настолько хорошо знал Коран, что, по словам из первоисточников, «ему диву давались». Затем он овладел основами математики и мусульманского права. Вскоре самостоятельно стал штудировать книги по метафизике и физике, и, по словам самого ученого, «в нем пробудилась тяга к медицине». Она не казалась ему сложной, уже в 16 лет он консультировал опытных докторов и сам помогал пациентам, «открывая для себя новые способы

¹³ Воспитание и обучение с точки зрения мусульманских мыслителей.- Указанное сочинение. – С. 80.

лечения, ранее нигде не описанные». Уже в 17 лет написал свою первую научную работу. Слава о талантливом лекаре распространялась быстро, в 18 лет ибн Сина попал во дворец эмира, где получил доступ к богатой библиотеке. В начале XI века он переезжает в город Гургандж, где вся научная жизнь была сконцентрирована вокруг академии Мамуна, объединившей множество ученых, в том числе и нашего героя. Последний, наиболее плодотворный период научной деятельности связан с иранским городом Исфаханом. Здесь ученым была написана, пожалуй, самая большая работа «Книга справедливого разбирательства», состоявшая из двадцати томов. К сожалению, работа была утеряна. Свой жизненный путь Авиценна окончил в возрасте 56 лет в Хамадане, где и был похоронен¹⁴.

Его научное наследие огромно, оно охватывает все области человеческого знания того времени. Он не только систематизировал научные знания, но и активно пропагандировал их внедрение в практической деятельности, не случайно современники называли его «владыкой наук».

Из дошедших до нашего времени работ, около двухсот семидесяти наименований, наиболее известны такие, как «Книга о душе», «Книга справедливости», «Канон о долге», «Управление телом и мыслью», «Каноны нравственности», «Трактат о любви», «Книга указаний и наставлений», «Книга исцеления» и сокращенный вариант «Книга спасения», «Книга знания». Его отдельные медицинские трактаты и учебники использовались в средневековой Европе для обучения врачей. Например, его главная работа «Канон врачебной науки» до середины XVII века являлась основным учебником, по которому велось преподавание медицины во всех известных университетах.

Ибн Сина оставил достаточно богатое психолого-педагогическое наследие. В его теории были гармонично соединены вера и разум, просвещение и гуманизм, центром которого стал гармонично развитый человек. Он придавал огромное значение воспитанию и образованию, интеллектуальному и нравственному совершенствованию, постоянному приобретению знаний как пути к достижению духовных вершин. Мыслитель отождествлял разум и нравственность, основой мироздания провозглашались любовь и добро. Педагогический процесс был разносторонним явлением, сочетающим воспитательный, образовательный и развивающий характер. В целом его работы обогатили педагогику конкретными разработками по умственному, нравственному, эстетическому воспитанию и обучению определенным ремеслам.

¹⁴ Камалова Ш.У. и др. Педагогические взгляды Абу Али ибн Сины (Авиценны) // Молодой ученый. – 2015. – № 9. – С. 1068-1070.

В формировании личности он придавал особое значение воспитанию и самовоспитанию. «Воспитанием организма» можно укрепить здоровье физическое, как и приучением себя к надлежащему поведению можно укрепить «здоровье нравственное». Сам процесс воспитания считался трудоемким и сложным занятием. Главной целью воспитания являлось достижение таких добродетелей, как мудрость, гуманность, справедливость, воздержанность, смелость, щедрость, терпение, ответственность, верность, собранность и скромность. Причем в их достижении большую роль играет не только и не столько воспитание, сколько самовоспитание и самообразование. Конечной целью образования он видел в обретении элементарных знаний по основным наукам и в получении профессии, отвечающей индивидуальным склонностям. Высшим счастьем человека является душевная гармония, которой человек добивается, если достигает наивысших границ познания.

Ибн Сина развивает мысль о том, что человек – существо общественное, поэтому важнейшим условием жизни людей является их постоянное сотрудничество, обеспечиваемое моралью, разумными законами и правосудием. Интеллектуальное развитие автор связывает с нравственным становлением личности. Умный человек, как считал философ, должен быть честным, отзывчивым, умеющим и ценящим дружбу, считая, что низость мешает людям дружить. Интересно, что учёный сравнивает настоящего друга с зеркалом, идея, которая в последующие времена легла в основу выражения: «покажи мне своего друга, я скажу, кто ты есть».

В воспитании необходимо обратить внимание на формирование привычек, которые являются основой становления будущего характера. Он размышлял о всеобъемлющем воспитании и обучении всех детей 6 – 14 лет посредством музыки, поэзии и философии. В педагогическом процессе выделялись преимущественно коллективные формы занятий над индивидуальными, что придавало ему элементы состязательности и соперничества. В процессе обучения необходимо применять разнообразные методы и формы, учитывать индивидуальные особенности учеников, формировать различные мотивы, для того чтобы занятия были интересными.

Фундаментом образования являются овладение навыками правильного чтения и письма. При этом Авиценна считал, что общее образование, развитие и самообразование должны предшествовать предпрофессиональному и профессиональному обучению. Только после того, как воспитанник овладевал грамотой и элементами основных знаний, его следовало готовить к будущей профессии, например, учить составлять отчетность и иные документы. Затем надлежало вводить собственно в профессию, в процессе которой обучающийся должен был начинать трудиться и зарабатывать себе на жизнь. Но главной целью

образования является познание наук, чему ученый придавал огромное значение.

Обучение у известных наставников было одним из обязательных принципов педагогики эпохи Античности и восточного Средневековья. Не случайно повествуя о жизни какого-либо исламского мыслителя обязательно перечисляли всех его учителей. Ярko подобная практика проявлялась при обращении к какому-либо из хадисов, когда обязательным считался пересказ всей цепочки тех, кто «из уст в уста» передавал данную историю. Поэтому и ибн Сина основную роль в воспитании ребенка отводил наставнику, а также отцу. Роли матери в воспитании ребенка не придавалось большого значения, мыслитель считал, что лаской и добротой она лишь портит ребенка.

В работах ученого раскрываются основные требования, предъявляемые к наставнику. Он говорил, что: «В обращении с детьми учитель должен быть сдержанным, с особым вниманием должен следить за тем, как ученики реализуют полученные знания. Мысли учителя должны быть доступны всем обучаемым. Слово свое он должен сопровождать мимикой и жестом, чтобы обучение было более доходчивым и вызывало у детей эмоциональное отношение». Мыслитель советует как говорить с детьми об их недостатках и путях их исправления. «Такие разговоры не должны быть назойливыми, надоедать ребенку, тем более задевать его самолюбие. Говорить с ребенком можно, только зная его индивидуальность»¹⁵. Между наставником и учеником должна царить доверительность и взаимопонимание.

Ибн Сина формулирует ряд требований к личностным качествам учителя: 1) учителям необходимо соблюдать умеренность в обращении с детьми; 2) учитель должен обращать особое внимание на то, как ученик претворяет в жизнь его учение; 3) в процессе обучения учитель должен применять разнообразные методы и формы работы с детьми; 4) учитель должен учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и заинтересовывать его своими занятиями.

Подобные позиции в корне противоречили господствовавшей методике обучения в школах того времени. Важно и следующее требование к воспитателю: прежде чем управлять другими людьми, он должен научиться управлять самим собой.

В работах ибн Сины дается интересная возрастная периодизация развития человека, где выделяется 4 основных периода:

1. «Юность» – период «роста», включающий младенчество, детство, подростковый возраст, период отрочества и полового созревания, юношество. Он охватывает период от рождения человека до 30 лет.

¹⁵ Камалова Ш.У. и др. – Указанное сочинение.

2. «Молодость» – период «остановки роста» – от 30 до 40 лет.
3. «Зрелость» – период «понижения при сохранении части сил» – от 40 до 60 лет.
4. «Старость» – период «упадка при ослаблении сил» – от 60 лет до конца жизни.

Данная периодизация не противоречила уровню развития психологического знания средневекового периода, в целом она не противоречит и современной науке. Надо сказать, что ученый конкретизировал каждый из предложенных периодов, что позволяло регулировать образовательный процесс на основе учета возрастных особенностей воспитанников.

Одной из особенностей психолого-педагогической теории ибн Сина является ее экспериментальная направленность. В изучении особенностей психологии человека мыслитель часто применял этот метод. В этом отношении Авиценна был основоположником экспериментальной психофизиологии. Наряду с этим процесс познания, или достижения человеком знаний, также должен проверяться экспериментальным путем, что автоматически включало названный метод в процесс обучения.

Ибн Сина утверждает анатомо-физиологическую обусловленность всех психических процессов – ощущений, восприятий, представлений, памяти, аффектов, образного мышления, их зависимость от телесных процессов в организме. Им было убедительно доказано, что телесным субстратом душевных сил является мозг. Чувствительность характеризуется эмоциональным тоном, поэтому в первую очередь воспринимается то, что привлекает человека, вызывает у него позитивные переживания.

Наряду с внешней чувствительностью выделяются также «внутренние чувства», среди них представления, воображение, память, образное мышление. Подчеркивается, что все они имеют чувственную основу, вырастают из ощущений. Оригинальность взглядов ученого проявляется в исследовании аффектов, которые рассматриваются как силы, оживляющие внутреннюю жизнь человека, выполняющие регулятивную функцию, определяющие действия и поступки человека. Авиценна считал, что, воздействуя на аффективную сферу, можно управлять поступками и деятельностью человека. Так, в процессе воспитания, изменяя чувственную сферу ребенка, взрослые обеспечивают целенаправленное воздействие на динамику физиологических процессов в его организме, формируя, таким образом, его натуру¹⁶.

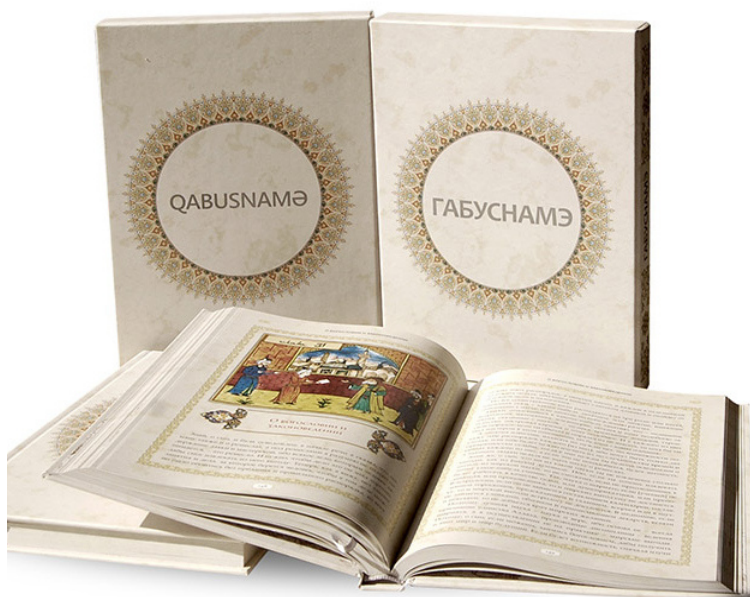
Достаточно интересным представляются особенности человека как носителя душевных сил, его отличия от животных. По мнению ученого,

¹⁶ Камалова Ш.У. и др. – Указанное сочинение.

человек, во-первых, общественное существо, «он не может обойтись без общества на всем протяжении своего существования». Во-вторых, это существо, способное ставить и осуществлять цели. Как говорил автор, «движение силы осуществления желания, побуждающей к движению тело». В-четвертых, человек – деятельное существо, характеризующееся способностью осуществлять производительную и направленную активность. В связи с этим стоит поразмышлять об истоках деятельностного подхода в современной педагогике. В-пятых, отличительной особенностью человека является потребность в познании других людей, а через них – и самого себя: «Человек нуждается в том, чтобы иметь в своей природе способность познать в другом, являющемся его сотоварищем, то, что есть в нем самом». В-шестых, речь, «звук», то, что выделяет человека от животного мира. «Природа дала душе способность создавать посредством звуков нечто, при помощи чего достигается указание на нечто другое». С помощью языка и речи формируется опосредованное и абстрактное мышление. Причем язык выступает не только источником и способом познания, но и средством общения людей: «Человеку присуща потребность сообщать и получать сообщение». И, наконец, в-седьмых, главное отличие человека – разум.

Таким образом, педагогические и психологические идеи ибн Сины взаимосвязаны и в целом составляют единую теорию. Он придает огромное значение воспитанию и образованию, в нравственном и интеллектуальном совершенствовании, призывает к постоянному приобретению знаний как единственному способу достижения духовных вершин, или совершенства. Большинство его находок были актуальными на протяжении тысячелетий. Не случайно и сегодня интерес к произведениям ученого не угасает, более того, способствует формированию новых связей и идей.

1.6. Этико-педагогическое ядро книги Унсур аль-Маали Кайковуса «Кабус-намэ»



Одним из популярных авторов мусульманского средневекового Востока был Унсур аль-Маали Кайковус, написавший книгу – своеобразную энциклопедию жизни человека этого периода. Работа, имеющая и сегодня множество идей, представляющих педагогическую,

философскую, историческую и литературную ценность. О жизни самого автора сохранилось не так много сведений. Он родился около 1021 – 1022 годов на южном побережье Каспийского моря, был внуком эмира Кабуса, а отцом был крупный феодал из рода Гилан. Время и место рождения этого человека определило многое в его становлении как будущего мыслителя. Этот регион в это время становится одним из уникальных ареалов пересечения социальных, культурных, этнонациональных, разноразличных, политических и других феноменов. Это было время активного развития культуры в целом, науки, образования, педагогической мысли, философии, литературы, искусства, социально-политических и экономических преобразований.

Мировоззрение Кайковуса является примером синтеза тех этических и педагогических ценностей, накопленных и формируемых народами этого огромного ареала в XI веке. В его взглядах ярко проявились идеи доисламской древнеиранской цивилизации, наследии древнегреческих мыслителей: Сократа, Платона, Аристотеля, средневековых ученых-философов Абубакра Рази, Абу Насра аль-Фараби, Абу Райхана Бируни, Абу Али ибн Сина, Ибн Мискавайха, а также основополагающих парадигм исламской теологии.

Книга «Кабус-намэ»¹⁷, первое известное прозаическое произведение персидской литературы, в переводе звучащая как «Книга Кавуса» или «Записки Кавуса», была единственной работой этого автора, адресованная сыну Гиланшаху. По жанру книга представляет собой свод наставлений, своеобразное этико-педагогическое

¹⁷ Кабус-намэ / пер. Е. Бертельса. – М.: Изд-во восточной лит-ры, 1958. – 136 с.

произведение, написанное в 1082 – 83 годах, когда сам автор был уже в почтенном возрасте, на 63 году жизни. Работа состоит из 44 глав, каждая из которых посвящена какой-либо из тем, проблем, в том числе бытовых, имеющих важное значение для человека того времени. Ядром книги является совокупность этических ценностей, пронизывающих все части работы, среди которых такие, как поведение в обществе, воспитании детей в семье, социальном воспитании, образовании, ремесленной и трудовой деятельности. Произведение написано интересно, книга проста для понимания, в ней множество рассказов и примеров из семейных преданий, жизни самого автора или того, что накопила классическая литература, собственные идеи подкрепляются мудрыми мыслями, притчами, афоризмами и изречениями выдающихся личностей прошлого.

Этическое миропонимание Кайковуса близко к философии восточных перипатетиков. Основным в его нравственном идеале проходит линия добра и зла, борьба двух этих начал, находящих отражение в социальной действительности и жизни конкретного индивида. Место благородного человека всегда на острие этой бесконечной борьбы за добро. Как пишет автор: «Пока можешь, не покладая рук твори добрые дела. Людям себя показывай как человека добродетельного и, показав себя таким, не будь иным на деле. Не говори языком одно, когда на сердце у тебя другое, дабы не стать торговцем, который показывает пшеницу, а продает ячмень. И во всех делах будь сам справедлив, ибо кто сам справедлив, тому и судья не нужен».

Размышляя о предпосылках возникновения этих и других этических свойств человеческой природы, мыслитель отмечает их наследственную и социальную, педагогическую обусловленность. К положительным качествам человека, которые следует культивировать, он, кроме добра, относит благородство, трудолюбие, правдивость, довольство, щедрость, великодушие, умеренность, вежливость. Среди добродетелей также справедливость, смирение, сдержанность, стремление не только к знанию, но и к разумности. Отсюда большое уважение к ученым. Из отрицательных им выделены такие качества, как лень, трусость, ложь, двуличие, жадность, скупость, непослушание и др.

Предлагая собственную этическую систему, автор раскрывает и основные проблемы этикета, которые затрагивают почти все стороны жизни мусульманина того времени. При этом этикет является практическим продолжением теоретических взглядов писателя. Он придает этикету особое значение, говоря о том, что умение вести себя в обществе является основной составляющей качеств воспитанного человека. Стройная система правил этикета стала причиной того, что множество авторов называли «Кабус-намэ» руководством по этическому воспитанию, с чем мы также согласны. В этом отношении книга не утрачивает своей актуальности.

Советы и рекомендации рассматриваемого нами мыслителя носят выраженный практикоориентированный характер. По многим вопросам, возникающим в жизни конкретного человека той эпохи, читатель мог найти ответы в «Кабус-намэ». Минимум теоретизации, основной акцент на полезных наставлениях, практических советах. При этом книга совершенно не носит характера морализирования. Читатель заражается не аскетическим, приспособленческим настроением, а наоборот оптимистическим, жизнерадостным настроением, направленным на активную преобразовательную деятельность. Например, для преодоления сложных жизненных ситуаций автор предлагает использовать различные духовные и материальные факторы и средства, к числу которых относит мудрость, знание, умение, ремесло, искусство, богатство и религию.

Одна из глав «Кабус-намэ» посвящена отношению детей к родителям, которое было уже закреплено со времен древневосточных цивилизаций и должно носить уважительный характер. «Тот сын, которым постоянно руководит разум, никогда не будет пренебрегать правами отца и матери и любовью к ним». Бог наказывает тех, кто терзает сердца родителей, навлекая на них сердечные муки, так считает автор книги. Далее звучит то, что почему-то чаще связывают с именем Канта, с его категорическим императивом. На самом деле идея этого императива является общечеловеческой ценностью и была сформулирована задолго до рождения немецкого философа. Из уст Кайковуса она ещё в XI веке звучала следующим образом: «... поступай с отцом и матерью так, как ты хочешь, чтобы с тобой поступали твои собственные дети. Ведь тот, кто рождается от тебя, будет желать того же, что желает тот, от кого ты родился». Конечно, здесь восточный мыслитель говорит об уважении к родителям, но это совершенно не мешает перенести идею уважения ко всем людям на земле. Это подтверждает и множество других положений мыслителя, например, «Будь справедлив, и к тебе будут справедливы».

Автор выделяет пять внешних органов чувств (зрение, слух, обоняние, вкус и осязание) и пять внутренних психологических процессов (мышление, память, воображение, различение и речь), на которые необходимо обратить внимание в процессе воспитания и самовоспитания. Так, при формировании красноречия необходимо придерживаться множества следующих правил. Например, правило говорить к месту, избегать ненужных слов, не быть многословным, не лгать, не говорить, пока тебя не спрашивают, не давать советов, пока не попросят, не стыдиться учиться и слушать «добрые речи», уметь слушать и слышать собеседника, лучше быть многознающим и малоговорящим, чем малознающим и многоговорящим. Или вот еще интересное размышление: «При посторонних никому ничего не советуй, ибо сказано: совет при посторонних – попрек». А также: «с невеждами

не общайся, особенно с теми невеждами, которые себя считают мудрецами и удовлетворены своим невежеством». Основными путями достижения добродетелей являются практика и познание: «Тому, чего не знаешь, поучись, и это дастся тебе двумя вещами: или применением на деле того, что ты знаешь, или же изучением того, чего не знаешь».

В каждой главе «Кабус-намэ» есть множество этических качеств, на формирование которых необходимо обратить внимание, или тех, которые неприемлемы благородному человеку. Кроме этого, в работе есть специальная глава с педагогическим названием, которая звучит следующим образом: «О воспитании детей и распорядке его». Так, воспитание детей начинается с рождения, ребенку необходимо дать хорошее имя и прикрепить к нему вначале разумных и ласковых кормилиц, затем хороших учителей. Сын должен приобщиться ко многим наукам и искусствам, известным в те времена. Богословские и светские науки, среди них математика, геометрия, медицина, право, землемерие, поэзия, строительство, а также военное дело, ремесла, торговля и плавание. Как пишет автор: «Всякое искусство и всякое умение когда-нибудь да пригодится. Потому-то нельзя допустить оплошности в изучении искусств и приобретении знаний». Воспитание, безусловно, должно носить индивидуальный характер, необходимо присматриваться к воспитаннику для создания благоприятных условий его будущего развития.

В целом, в книге затрагиваются все основные направления воспитания: нравственное, умственное, физическое, трудовое и эстетическое. Так, труд является необходимым фактором жизни индивида и общества, он есть источник радости, благосостояния и счастья человека. Отсюда вытекает и важность трудового воспитания и профессионального становления отдельной личности. Мастерство должно стать вершиной профессионального развития, в том числе в деятельности педагога.

Строгость и требовательность воспитателей являются обязательными принципами процесса обучения. В крайних случаях Кайковус разрешает применять даже телесные наказания, но при этом родители не должны сами использовать «розги», их необходимо поручить учителю. В этом отношении интересными представляются правила наказаний в главе «О порядке наказывания и прощения». Мыслитель считает, что не каждый проступок заслуживает обязательной кары. Наказывать необходимо спокойно, сдерживая раздражение. Если воспитанник или другой человек просит прощения, ему надо обязательно прощать, а «простив кого-либо, не попрекай его и о проступке не вспоминай».

Наряду со всем вышесказанным, необходимо отметить противоречивость размышлений Кайковуса в некоторых вопросах, которые, по мнению переводчика книги на русский язык Е. Бертельса,

были обусловлены сложными жизненными перипетиями самого автора. Из противоречивых мыслей можно выделить его отношение к родине, которая звучит следующим образом: «Где тебе хорошо, там тебе и родина». Или он много говорит об отношении к религии, но на наш взгляд, оно носит более внешний характер, чем составляет суть внутренней убежденности автора. Так в книге встречаем идею о том, что религиозные правила необходимо выполнять, но, показательным, что основным мотивом служит обеспечение «доброй славы».

Безусловно, вызывает критику его идеи, относительно воспитания дочерей. С одной стороны, первоначальное воспитание сына и дочери схожи. К дочерям также прикрепляют вначале добродетельных кормилиц, затем воспитательниц, которые обучают начальным правилам шариата, намаза и другим навыкам, необходимым в быту и в жизни. Отношение родителей к дочерям должно быть ласковым, в отличие от более строгого отношения к сыновьям. Но, с другой стороны, дочерям не следует давать широкого образования. Главная задача женского воспитания – подготовка будущей хорошей жены. А задача отца по отношению к дочери – выдача ее замуж.

Тем не менее, значимости и силы творение Унсур аль-Маали Кайковуса не теряет до сих пор. В Средние века она была настольной книгой правителей, богословов, ученых, педагогов и образованных родителей. Она была переведена на множество языков других народов и оказала достаточное влияние на развитие мировой этической и педагогической науки. Отражение схожих идей мы встречаем в последующих произведениях, таких как «Поучение Владимира Мономаха», «Гаргантюа и Пантагрюэль» Франсуа Рабле, «Мысли о воспитании» Джона Локка, «Юности честное зерцало», «Письма к сыну» Честерфилда и многих других. Социальный характер воспитания, его гуманистическая позиция, оптимистический взгляд на подрастающее поколение, формирование личности на основе общечеловеческих этических ценностей и множество других прогрессивных идей позволяют поставить книгу «Кабус-намэ» в ряд произведений, составляющих сокровищницу мировой педагогической литературы.

1.7. Рационализм как основа педагогической теории ибн Рушда



Абуль-Валид Мухаммед ибн-Ахмед ибн-Рушд (Аверроэс) – последний восточный перипатетик, основоположник европейского аверроизма, философ, чьи труды изучались в средневековых университетах Старого Света, мыслитель, чьи идеи до сих пор вызывают массу споров и диаметрально противоречивых оценок. Родился будущий мыслитель в столице мусульманской части Испании в Кордове в 1126 году, скончался в 1198 году в Марокко, но его перевезли и похоронили в Кордове. Его дед, а впоследствии и отец были главным кадием (судьей) Кордовы, что, конечно, обусловило получение им хорошего образования в таких областях знания, как богословие, арабская литература, поэзия, юриспруденция, медицина, математика, философия. В свое время он также был кадием Кордовы. В последнее десятилетие активной деятельности, по приглашению правителя Абд-аль-Мумина, бывал в Марокко – занимался организацией учебных заведений, научных и просветительских центров, схожих с теми, которые были в Андалузии.

Хорошей пищей для размышления читателю, несомненно, будут и отдельные штрихи к характеру этого мыслителя. По оценкам его современников, причем и друзей, и недругов, ибн Рушд обладал большим набором позитивных личностных качеств, таких как скромность, справедливость, снисходительность к недругам, человек, бывший не самолюбивым и «сознающим свои недостатки». Одним из его особенных качеств было трудолюбие. Биографы утверждают, что он каждодневно проводил время за чтением или письмом, и было только два дня, когда философ нарушил этот обычай: в день собственной свадьбы и в день смерти отца.

Творческое наследие его достаточно разнообразно, оно охватывает такие области знания, как философия, юриспруденция, медицина, естественные науки, филология, педагогика. Все его труды делят на две большие группы, в одной – комментарии к работам античных философов: Аристотеля, Платона и других, в другой части, оригинальные творения автора. Для иллюстрации значимости только первой группы работ Аверроэса, комментариев, приведем цитату одного из современных авторов – его биографов А.В. Сагадеева: «Уже одних этих толкований к необъятному философскому наследию Аристотеля было бы достаточно, чтобы обессмертить имя их создателя. Это был

действительно научный подвиг...»¹⁸. Система его взглядов была основана на рационализме, силе разума в разрешении любых проблем социальной действительности.

В отличие от многих предшественников и своих современников, Ибн Рушд придерживается идеи о познаваемости мира. Процесс познания есть сложный путь восхождения от ощущений к разуму, от чувственного к рациональному познанию. Интересно, что мыслитель утверждал о равенстве способностей к постижению истины всеми народами, независимо от их этнической или религиозной принадлежности, но при этом он говорил о том, что способности отдельных индивидов к познанию, безусловно, различны. Так как не любой человек может возвыситься до высот научности, то поведение ученого мужа в обществе должно быть построено на основе общих для всех правил, исходящих из того, что рекомендует религия. Размышляя об этом, он, совершенно не случайно, создает шедевр, ставший впоследствии афоризмом: «каждый пророк есть мудрец, но не каждый мудрец – пророк».

Ибн Рушд, как и отдельные мудрые его предшественники, придерживается идеи о том, что бытие лучше небытия, поэтому он не соглашается с позициями аскетизма – отказа от земного блага в пользу предполагаемых райских удовольствий. Одна из добродетелей мудрого человека «непреходящая духовная жизнь», ибо мысль не умирает с его физической смертью, а становится достоянием последующих поколений.

Полемизируя с исламскими богословами, Ибн Рушд отстаивает не только возможность, но и необходимость изучения античной философии и других областей знания, способствующих развитию логического, доказательного мышления. Он был одним из тех исследователей, который убедительно доказал, что философия и философствование не только не противопоказаны исламскому мировоззрению, а предписаны самим Кораном. Наука должна развиваться на благо развития общества, и лица, имеющие власть или другие возможные механизмы воздействия, не должны препятствовать развитию науки, в частности философии.

С одной стороны, человек есть существо социальное, поэтому его воспитание, развитие добродетелей и достойная организация жизнедеятельности возможна только в обществе. С другой стороны, человек есть микрокосмос, подчиняющийся всем законам мироздания. Исходя из этих, а также рационалистической идеи, ибн Рушд и предлагает организацию воспитания подрастающего поколения. Целью воспитания является формирование навыков правильного этического поведения молодежи, ее стремление к самопознанию и самовоспитанию. В целом гармоничное развитие общества возможно, если каждый индивид специализируется в одном только виде деятельности: науке,

¹⁸ Сагадеев А.В. Ибн Рушд. – М., 1973.

ремесле, богословии. Поэтому мыслитель предлагает выбирать себе профессию в ранней молодости. Основными методами развития добродетелей человека являются убеждение и принуждение. При этом необходимо учитывать особенности людей. Большинство людей необходимо убеждать с помощью поэзии и риторики, а другую часть – с помощью доказательств.

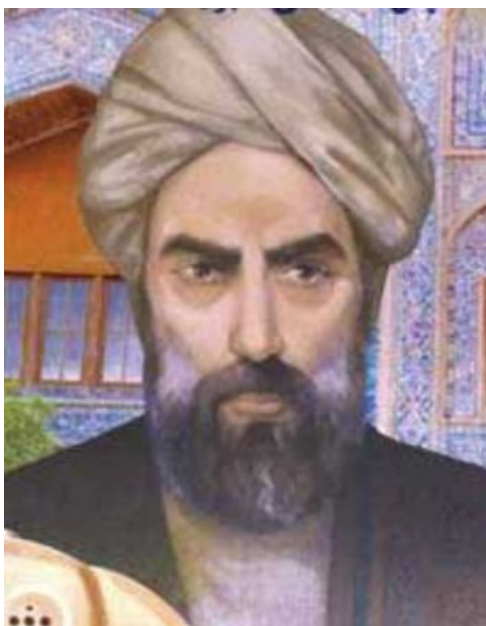
Аверроэс, следуя за Платоном, делит всех людей в обществе на три группы: тех, кто создает материальные ценности, воинов и воспитателей (мудрецов, философов, учителей). Обучение необходимо начинать с логики, а затем последовательно переходить к арифметике, геометрии, астрономии, музыке, оптике, механике, физике и метафизике. Мыслителя нельзя назвать приверженцем демократического крыла, в то же время его нельзя отнести и к сторонникам недемократических взглядов. Во многих вопросах социальной действительности он исходит не из идеи демократичности или недемократичности, а из рационалистической парадигмы. Это показательно на примере его отношения к женскому образованию. Так, мыслитель исходит из идеи равноправия полов в организации воспитательных воздействий. Поэтому Аверроэс рекомендует формировать общественные установки на значимость женского воспитания и создавать для этого необходимые предпосылки. Ведь именно женщина в первую очередь отвечает за воспитание детей, за их физическое и духовное здоровье, что в свою очередь обуславливает гармоничное развитие общества.

Идеальный человек, в представлении мыслителя, «должен обладать физическим совершенством, любить теоретические науки, располагать хорошей памятью, отстаивать правду, быть несамолюбивым, великодушным, храбрым, решительным, красноречивым, проникательным, иметь способность к толкованию закона»¹⁹. К негативным качествам человека он относит стяжательство, жажду власти, эгоизм, стремление к чувственным наслаждениям. Поэтому исходя из цели укрепления в первую очередь нравственных принципов воспитанников и предупреждения их от ошибок необходимо формирование их религиозных убеждений.

В целом, рационалистический взгляд ибн Рушда на многие аспекты бытия оказал огромное влияние на развитие философской и педагогической науки двух последующих эпох общечеловеческой культуры: Возрождения и Просвещения.

¹⁹ Сагадеев А.В. Ибн Рушд. – М., 1973.

1.8. Педагогические взгляды Яхьи Сухраварди



Шихаб ад-Дин Абуль-Футух Яхья ибн Хабаш Сухраварди (1155, деревня Сохревард недалеко от Занджана (территория современного Ирана) – 1191) – персидский философ и мистик, создатель новой философской теории ишракизма (озарения), в силу чего он стал известен также как Шейх аль-Ишрак (Мастер Озарения). Им же была создана новая философская школа, названная «философией озарения», «световая философия», а также «иллюминативная философия». Школа в целом представляла собой своеобразное соединение неоплатонической

мистической философии с идеями пехлевийских ученых. Мыслитель считал, что своей теорией он возрождает традицию древней персидской мудрости. Его жизнь закончилась трагично, он был казнён в связи с обвинением в ереси, в связи с чем также получил титул аш-Шейх аль-Мактуль, то есть Убитый Шейх.

У Яхьи Сухраварди нет сочинений, посвященных педагогическим проблемам, тем не менее, в своих философских трудах он оставил множество ценных размышлений о воспитании и обучении. Среди известных его трудов необходимо выделить такие, как «Хикмат алишрак» («Философия озарения»), «Талвихат» («Объяснения»), «Машари ва мутарахат» («Основы и диалоги»). В этих и других работах можно выделить взгляды ученого относительно предмета педагогической науки – человека. О его сущности, потребностях и наклонностях, его совершенствовании, видах познания, причинах, препятствующих познанию, о характере и поведении человека. Кроме этих общепедагогических проблем, мыслитель обратил внимание на отдельные атрибуты, имеющие отношение непосредственно к образовательному процессу, среди них принципы, цели и методы воспитания и обучения.

Очень высоко мыслитель оценивает человека, который является священным и вечным существом, обладающим разумом и волей. Основной человеческой наклонностью является стремление к совершенству и красоте. Из этой наклонности вытекают все остальные, а также основные потребности человека. Первой потребностью человека является богоискание, затем потребность человека в обществе и власти. Основной путь совершенствования, как это ни парадоксально, самосовершенствование в теоретической и практической деятельности.

Основными добродетелями являются целомудренность, смелость и мудрость. Достижение этих добродетелей возможно при нескольких условиях. Первое условие, вера в то, что совершенство достижимо, второе – свобода от привязанностей (отказ от страстей, славы, богатства, положения в обществе), третье – способность мыслить и постоянная тренировка мышления. И, конечно, четвертым и пятым условиями являются соблюдение шариата и любовь к богу.

Яхья Сухраварди выделяет пять видов познания: врожденное, чувственное, познание через воображение, рациональное и познание через лицезрение. Одной из причин ошибок познания является привязанность к чувственному. Ученый утверждает, что «слишком длительная и чрезмерная привязанность к чувственному удерживает его от умопостигаемого... и ослабляет его силу ума и лицезрения». Другими ошибками являются материальные привязанности, беспечность в познании, а также необоснованность и голословность.

Большое место в теории Яхьи Сухраварди занимает проблема морали. Ученый выделяет целую систему моральных ценностей, выделяя в ней индивидуальные, общественные и божественные ценности. Среди индивидуальных ценностей выделены самоотречение, самоотчет, духовные упражнения, стойкость, очищение, украшение и освящение. К общественным ценностям относятся отказ от несправедливости, правдивость, милосердие и доброта по отношению к родителям. Так, например, размышляя о духовном развитии, ученый выделяет три ступени: «Первая ступень... – очищение души от пороков. Вторая ступень – украшение ее добродетелями. Третья ступень – очищение сердца и освящение души».

Размышляя о целях воспитания, философ выделяет такие, которые направлены на формирование отношения человека к богу, к себе и к людям. Среди этих целей необходимо назвать такие, как внутренняя чистота человека, развитие его мышления и умеренность в нравах. Среди принципов воспитания, выделенных мыслителем, необходимо обратить внимание на такие, как терпение, благородство и самопознание. Например, ученый говорил, что человек обязан познать истину, а познание истины зависит от познания самого себя, отсюда человек должен заниматься самопознанием.

К методам воспитания Яхья Сухраварди относил такие, как благое деяние, духовные упражнения, размышление, поминание, мольба, моление и чтение, в первую очередь Корана. Например, он приводит древнее предание о том, что «кто искренне... будет совершать благие дела в течение сорока дней, с его сердца на его язык пробьются источники мудрости». Или ученый говорит о том, что «постоянные размышления над миром бытия, над божественными благами и системой

мироздания играют важную роль в воспитании человека, так как от них зависит не только умственное развитие, но и духовное очищение»²⁰.

В целом, хотя Яхья Сухраварди и не создал целостного представления о воспитании и обучении человека, тем не менее, этические идеи ученого оказали большое влияние на его последователей. Одним из таких его последователей был Насир ад-Дин Туси.

1.9. Педагогическая теория «шаха страны науки» Насир ад-Дина Туси



Насир ад-Дин Абу Джафар Мухаммад ибн Мухаммад Туси (1201, город Тус на северо-востоке Ирана – 1274, Марага) – философ, математик, астроном, логик, физик, механик, поэт и педагог. Кроме этого, автор сочинений по географии, музыке, оптике, медицине, минералогии. Был большим знатоком греческой науки, комментировал труды многих античных авторов. В различных источниках называют разное количество произведений этого ученого – от 150 до 250. Отдельные его работы написаны на персидском, а большая часть на арабском языке. Как видим, Насир ад-Дин Туси был достаточно разносторонним мыслителем, не случайно именовавшимся одним из энциклопедистов Востока. Его еще при жизни за глубокую одаренность и неоценимые заслуги называли «одинадцатым умом» и «уставом человечества». Определенную пищу для размышления дает и эпитафия его надгробья: «Помощник религии и народа, шах страны науки! Матерь времен таких сынов не рожала!».

Город Тус в этот период являлся одним из центров среднеазиатской культуры, в нем жил и творил гениальный поэт Фирдоуси, а также множество мыслителей – учеников Абу Али ибн Сины. Примечательно, что город Марага в свою очередь становится подлинным научным центром благодаря усилиям Насир ад-Дина Туси, построившего одну из самых известных в мире астрономических обсерваторий Средневековья. При обсерватории было открыто медресе, ставшее центром притяжения талантливой молодежи. В учебном заведении изучались предметы всех сфер человеческого знания: религия, философия, астрономия, математика, физика, логика,

²⁰ Воспитание и обучение с точки зрения мусульманских мыслителей.- Указанное соч. – С. 140.

педагогика и многое другое. Здесь же была собрана огромная по тем временам библиотека, насчитывающая более 400 тысяч книг.

Но самая главная заслуга Туси была в том, что он привлек в этот центр сотни ученых, занимающихся самыми разными науками. Благодаря усилиям талантливого организатора более 100 ученых, работавших в обсерватории, получали пожизненное жалование. Научное наследие самого Туси полностью до сих пор не изучено. Тем не менее, отдельными признанными его достижениями являются следующие: еще задолго до Колумба, Туси заявил о существовании материка, получившего впоследствии название Америки. Его математические, в частности геометрические находки повлияли на работы многих европейских ученых, в том числе на исследования Н.И. Лобачевского.

Огромное влияние на мировоззрение народов Востока, безусловно, оказали этико-педагогические исследования Насир ад-Дина Туси. В этом ключе им было написано два основных произведения: «Ахлаги Насири» («Этика Насира») и «Адаб-уль-мутааллимин» («Поведение учащихся»). В этих работах Туси, последователь Платона и Аристотеля, выстраивает рациональную теорию воспитания и обучения, целью которых является достижение субъектов педагогического процесса «вершины нравственного совершенства».

В первой книге автор размышляет об общих этических принципах общественного устройства. Одной из основных идей этой работы является раздел, где раскрываются особенности человеческой психики, различные психологические процессы, а также пути их совершенствования, т.е. проблемы воспитания и образования. Работа состоит из трех разделов: «Очищение морали», «Благоразумие дома» и «Правила управления страной».

Трактат «Адаб-уль-мутааллимин» носит более практически ориентированный характер и полностью посвящен проблеме воспитания. В работе автор раскрывает необходимость и пользу изучения различных наук, об усилиях, затрачиваемых обучающимся и обучающим, для овладения знаниями. Одним из важных разделов книги является проблема организации образовательного процесса в мектебах и медресе.

Туси придает большое значение воспитанию в становлении отдельного индивида и общества в целом. Воспитание начинается с рождения ребенка и продолжается в течение всей его жизни. Основы будущей личности закладываются уже с рождения. Так, он писал: «После того как ребенок отвыкает от груди, не давая возможности испортиться его этике, нужно заняться его воспитанием, обучением распорядку. Поскольку в природе детей присутствуют врожденные недостатки, чтобы избежать появления у него склонности к вредным привычкам, следует, учитывая его природу, рафинировать его мораль, то

есть сначала нужно заняться усовершенствованием той чистой силы, которая раньше проявит себя».

Мыслитель выделяет авторскую возрастную периодизацию воспитания и обучения, состоящей из пяти взаимосвязанных этапов: младенчество, воспитание, обучение религии и морали, дополнительное обучение и период трудовой деятельности. Период младенчества длится до двух лет. С двух лет начинается период, когда воспитание должно стать обязательным атрибутом жизни ребенка. Этот период еще можно назвать временем дошкольного семейного воспитания. Следующий этап связан с началом систематического обучения ребенка религиозным и этическим дисциплинам. На следующем этапе, дополнительного обучения, происходит определенная специализация в обучении в зависимости от способностей воспитанника. В этот же период возможно постепенное приобщение его к каким-либо ремеслам. Последний, пятый, период связан с началом самостоятельной жизни и трудовой деятельности воспитанника.

Существуют два основных способа совершенствования человека: овладение знаниями и практическая деятельность. Туси подчеркивает, что «Подобно тому, как материя не может существовать без свойств, а свойство без материи, так и наука без практики уничтожится, а практика без науки не может существовать. Значит, наука (знание) – начало, практика – конец, наука – причина, практика – следствие. Поскольку совершенствование, достигнутое от органического соединения этих двух, относится к человеку, мы считаем это целью, иными словами целью развития человеческой души».

Формирование основных нравственных, умственных, трудовых и физических способностей должно происходить в семье. В этот период задачами воспитания детей занимается в первую очередь мать. В процессе воспитания нельзя упускать из виду ни одной детали жизни ребенка, стимулируя хорошие и пресекая негативные его поступки. В детях надо формировать такие качества, как честность, тягу к знаниям, доброжелательность, желание помогать другим. Необходимо обратить внимание и на аккуратность ребенка во всем, в выполнении функций, в отношениях с друзьями и сверстниками и даже в одежде. Никогда не теряющими свою притягательность качествами человека, по мнению Туси, являются искренняя любовь, взаимное уважение, вера, доброжелательность, хорошее обращение, совесть, великодушие, благородство, обходительность, милосердие, гуманность и воля. Интересно то, что формирование нравственных качеств человека происходит в его активной практической деятельности. Тем самым нравственность носит деятельный характер. Согласно идеям мыслителя добро или гуманизм не могут существовать абстрактно, и то, и другое должно находить реальное воплощение в жизни конкретного индивида.

Итогом активной деятельности становится приобретение человеком духовного и физического счастья.

Мыслитель находил смысл жизни человека в труде, поэтому формирование трудолюбия являлась важной задачей семейного и общественного воспитания. Гениальный педагог пропагандирует труд, деловитость и деятельность, обосновывая возможность счастья лишь в результате сознательного труда, а случайные блаженства не являются настоящим счастьем. Труд в этике Туси носит общественно полезный характер, поэтому в трудовом воспитании большое значение придается приобщению воспитанника к профессии.

В детях необходимо формировать чувство ненависти к лени, обману, клевете, злорадству, равнодушию, самолюбию и эгоизму. Ученый критикует формирование жадности или склонности детей к деньгам, материальным ценностям. Так, он пишет: «Следует убить в нем интерес к золоту и серебру. Горе, принесенное серебром и золотом, несравнимо с ядом удава».

Одним из первых проявлений нравственных качеств у ребенка, по мнению ученого, становится чувство стыда, поэтому в первую очередь необходимо заняться развитием именно этого. В книге «Ахлаги Насири» автор пишет: «...если ребенок имеет чувство стыда, в большинстве случаев опускает голову и не наглест, это говорит о его благородстве, значит, у него присутствует этот талант. Следовательно, нужно обратить особое внимание на такого ребенка, ничем его не ограничивать, не давать возможности угасанию таланта».

Вот как размышляет ученый о ценностях, формируемых в процессе воспитания: «Полезно, получая знания изучать профессии, и воздерживаться от лени. Говорят, лень вредит телу. Если твое тело не слушается тебя, не давай этому произойти, ты должен заставить свое тело быть послушным и подчиняться тебе. А как только ты заставишь его подчиняться тебе, изучив искусство, сможешь стать владельцем мирных благ. Мирные блага находятся в искусстве, науке и воспитании как ключах от всех видов искусства. Особенно хорошо быть скромным, воспитать в себе силу воли, быть правдивым, честным, не утруждать других и иметь чувство стыда». Или, «Научи свое тело изучать науку и искусство. Старайся изучать непознанное. От этого ты получишь две пользы: или ты испытаешь на опыте известное, или же узнаешь неизвестное».

Формирование воли является той внутренней силой, способствующей процессу воспитания и достижения гармонии. Ответственность за развитие этого и других качеств в человеке несут родители, педагоги, учителя и другие лица, занимающиеся воспитанием. Говоря об ответственности, Туси одновременно утверждает о важности педагогической профессии: «Самая почетная профессия реальной действительности мира, имеющая целью довести человека до

совершенства, должна стать самой почетной среди мировых профессий».

Интересны размышления мыслителя о взаимоотношениях педагога и ученика. Так он считает, что ученик должен полагаться на воспитателя, поскольку педагог имеет большой опыт в добывании знаний, который подсказывает ему, кому и какие знания надо передавать. В обучении и воспитании необходимы совместные усилия ученика и учителя. Ученик должен делать усилия в понимании и запоминании изучаемых материалов, поэтому он должен быть старательным, прилежным и настойчивым. Кроме этого, Туси дает множество советов правильного поведения детей дома и в учебном заведении, как вести себя со взрослыми, где следует молчать, а где говорить. А учитель берет на себя ответственность воздействовать на разум учеников, для чего ему необходимо завоевать симпатию и их веру. Кроме этого, педагог должен уметь плодотворно вести дискуссию, применяя убедительные аргументы, обладать хорошими навыками культуры речи, логичностью изложения предмета, широтой научного кругозора. Например, ученый резюмирует: «Недопустимо, чтобы речь учителя была злой или жестокой. Несдержанность во время урока может повредить делу». Кроме того, личный положительный пример учителя является обязательным принципом воспитания. Педагог должен быть интеллектуально и духовно подготовлен к организации воспитательного процесса.

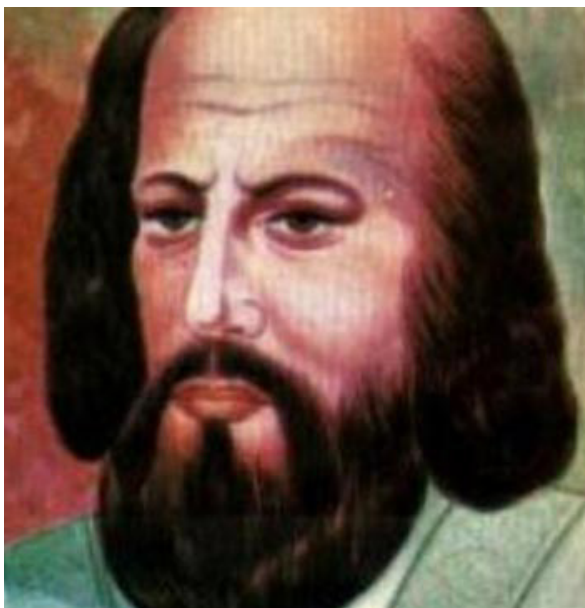
Основными принципами обучения, выделенными в педагогической теории ученого, являются принцип природосообразности, следование врожденному чувству богоискания, доступности, последовательности, сознательности, учета возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, а также гуманности. Обучение должно идти от легкого к сложному, от чувственного к рациональному, от аксиомы к теореме. Так, размышляя об организации образовательного процесса в мектебах, Туси рекомендует учителю проводить уроки в доступном для понимания воспитанников объеме и содержании. «Учитель должен часто повторять урок, объяснять трудные места книг». Не стоит заставлять ребенка делать то, чего он не в состоянии понять, так как это приведет к ослаблению его интереса к учению. По словам мыслителя, знание — лекарство, которое используется человеком в течение всей его жизни. Для того чтобы заполучить подобное снадобье, нужно понять цель и способы достижения знания. Одним из главных средств воспитания нравственных и других качеств человека является художественная литература. В учебной программе приоритет должен отдаваться древним, фундаментальным знаниям. Среди фундаментальных знаний ученый в первую очередь отдает предпочтение религиозным наукам.

Ученый предлагает следующие методы воспитания и обучения: совет, любовь, поощрение и наказание, упражнение, повторение, духовные упражнения, или подчинение силы страсти силе разума, духовное очищение от пороков, самоконтроль и самокритика. Например, говоря об упражнениях, ученый утверждал, «...что главный фактор возникновения неизменных нравственных качеств в человеке – непрерывное совершение созвучных этим качествам действий. Следовательно, стремящийся к добродетелям и совершенству человек должен постоянно совершать те поступки, которые соответствуют этим добродетелям».

Туси высоко оценивает три явления этического характера: дружбу, счастье и труд. Они взаимосвязаны и взаимообусловлены, первое – то, что необходимо возрождать и культивировать, второе – то, к чему надо стремиться, а труд является фундаментом этого образно, величественного здания. В работах мыслителя встречается множество обращений к идеям известных античных философов и современных ему авторов, размышлявших о счастье, дружбе и трудовой деятельности. Поэтому весьма поучительными являются советы ученого о том, как надо выбирать друзей, как надо дружить со сверстниками и взрослыми, говорит о дружбе людей разных сословий.

В целом, педагогическая теория Насир ад-Дина Туси, основанная на принципах Корана и шариата, носила гуманистический и практикоориентированный характер, как акцентировал в книге «Ахлагх Насири» сам мыслитель, что основной ее идеей является «практическая мудрость». Поэтому его теория была построена на идее здравого смысла. Не случайно, в течение более 700 лет размышления и практические советы мыслителя использовались в школах стран Среднего и Ближнего Востока, его произведения были настольными учебниками не только нравственного, но трудового и умственного воспитания подрастающего поколения.

1.10. Педагогическая теория основного представителя школы хадиса и калама аль-Газали



Абу Хамид Мухаммад ибн Мухаммед аль-Газали (1058, г. Тус, ныне г. Мешхед, восточный Иран – 1111, там же) – философ, религиозный и политический деятель, один из идеологов суфизма, педагог. Критиковал многие существовавшие в то время философские системы, в том числе идеи Аристотеля и особенно восточный вариант аристотелизма Фараби и Ибн Сина. Наряду с этим аль-Газали предложил собственное классическое рассмотрение идей

античного мыслителя, поэтому почитался в средневековой Европе как один из представителей аристотелизма. Им написано множество работ, среди которых необходимо выделить такие, как «Воскрешение наук о вере», «Цели философов», «Непоследовательность философов», «Мерило действия», «Избавляющий от заблуждения», «Ниша света» и другие. Основной работой, посвященной педагогическим вопросам практического характера, является «Наставление сыну».

Анализ наследия аль-Газали свидетельствует о том, что он являлся одним из ярких представителей школы хадиса и калама, концептуальные идеи которой имели выраженный нравственно-религиозный характер. Представители этого направления опирались на предания, Коран и на смыслы, заложенные в первую очередь в хадисах. Кроме этого, мыслителя к названной школе относят еще Файза, Маджлиси и Нараки.

Одной из основных идей классической античной философии, с которой был категорически не согласен аль-Газали, являлся принцип первенства теоретического и практического разума. Все предшествующие философы, начиная с Платона и Аристотеля, а также современники аль-Газали, исходили из возможности подчинения практического разума теоретическому. Рассматриваемый нами мыслитель говорит о том, что это совершенно неверно и что «большинство заблуждений философов заключается именно в ней». Он обосновывает противоположное положение, утверждая о примате практического разума над теоретическим.

Исходя из этого, ученый рассматривает образование не только и не столько как процесс добывания знания. Образование должно носить реально полезную практическую значимость. Необходимо избегать

бесполезного мудрствования, или стремления добывать знания ради знания, образование должно строиться на тех реальных явлениях, которые окружают человека. Мыслитель утверждал, что «если человек прочтет сто тысяч научных вопросов и выучит их, но не будет использовать это на практике, это не принесет ему пользы, если он не будет применять их на деле».

Безусловно, педагогическая теория аль-Газали вытекает из его этического мировоззрения в целом. Например, он обосновывает уникальность человека и человеческого бытия. Размышляя о типологии людей, он советует, какой тип человека более предпочтителен и кого надо воспитывать. Так, он всех людей делит на три группы: «Людей первой группы можно сравнить с хлебом насущным. Они нужны всем.

Люди второй группы похожи на лекарства, то есть потребность в них возникает эпизодически.

Люди третьей группы схожи с болезнью. Они никогда никому не нужны, но иногда «сваливаются» на других. Никто не может с ними подружиться. От них нет никакой пользы. С ними следует обходиться осторожно, чтобы освободиться от них, не понеся ущерба».

Аль-Газали был одним из исламских мыслителей, который детально разработал проблемы воспитания подрастающего поколения. Интересно, что он достаточно много пишет о воспитании, обучении и образовании, но не пытается дать приемлемого определения этому явлению. Для него воспитание, чаще всего «выращивание, кормление и воспитание тела и души ребенка». Тем не менее, мыслитель придает огромное значение воспитанию в становлении ребенка и в жизни общества. Для него ребенок является самой главной и единственной ценностью, данною богом родителям, а значит и всему обществу в целом. «Ребенок – это залог, вверенный Богом в руки родителей, его невинная душа – драгоценное творение, впитывающее образы и впечатления». А еще ученый пишет: «Ребенок – это «аманат» (доверие) Бога к родителям, его чистое сердце подобно редкостной драгоценной жемчужине, в которой отсутствуют какая-либо царапина и рисунок. И точно также сложено сердце ребенка, – на нем легко оставить любой след. И он поворачивается ко всему тому, к чему его склоняют. Если его обучат и склонят к добру, то он привыкнет к этому и будет счастливым в ближайшем мире и на Том Свете. И такую же награду, как и он, получают его отец, учителя и его воспитатели. Но если его приучат к плохому и на него не будут обращать внимания, как и на животных, то он станет несчастным и погибнет. И такой же точно грех, понесут его родители и учитель»²¹. Поэтому воспитание ребенка начинается с

²¹ Аль-Газали. Избавляющий от заблуждений / Избранные произведения мыслителей стран Ближнего и Среднего Востока IX-XIV вв. – М., 1961.

рождения, а специально организованное обучение возможно уже с раннего детства.

Мыслитель обосновывает необходимость воспитания двумя причинами, первая в том, что тело и душа при рождении человека не являются полноценными, поэтому и то, и другое нуждаются в совершенствовании. Вторая причина в том, что все плохое в человеке возникает от недостатка или неправильного воспитания. То есть зло, имеющее место в человеке, не является его натурой, оно имеет социально формируемую природу. Поэтому воспитание является необходимой социальной функцией, оно носит созидательный характер, целью которого является утверждение добрых нравов и достижение воспитанником счастья. «Обучение и воспитание состоят из контроля над земными страстями и очищением души через постоянное воздержание и нормализацию состояния посредством образования, воздержания, для достижения божественного признания». А еще: «Обучение и воспитание освобождают его от дурных привычек, вместо порочных нравов вселяют в него хорошие манеры и нравы». Воспитание является процессом изменения воспитанника, но не всякое изменение, по мнению ученого, есть процесс воспитания.

Для достижения поставленных целей воспитания выдающийся мыслитель предлагает развивать в человеке четыре основные силы. Как он говорит о том, что: «внутренний мир несовершенен, пока в нем отсутствуют эти четыре силы: сила науки, сила гнева, сила вожделения и сила балансирования между этими тремя силами. Сила науки должна быть такой, что её благо могло отличать правду от лжи в разговоре и добро от зла в деяниях. Благо силы гнева заключается в том, что оно должно быть в подчинении разума и веры. Благо силы вожделения также должно быть в подчинении и во власти разума, чтобы её покорность далась легко. Благо балансирования между этими тремя силами заключается в том, что гнев и вожделение находятся под властью разума и веры».

От воспитания подрастающего поколения зависит и благополучие общества. Если каждый его член стремится к знанию, к формированию добрых нравов, в целом к самовоспитанию, то такое общество будет развиваться в гармонии, ему не будут страшны случайные неожиданности, или разрушительные социальные катаклизмы. Как видим, ал-Газали размышлял о вечных проблемах, о вопросах, которые были, есть и будут всегда актуальны. В этом и есть смысл и сила классического знания.

У каждого воспитанника должен быть свой личный наставник, ученый, который будет дополнять упущенное и исправлять ошибки родительского воспитания. Не случайно мыслитель отмечает, что «Если не будет ученых, то люди превратятся в животных». А также: «Ученые поднимают людей из животной низости до человеческой высоты». Но

основным субъектом, выбирающим своего учителя, должен стать ученик. Как говорит аль-Газали, настоящий ученик «это тот, кто оставил привязанность к земной жизни и любовь к положению, он следует за знающим человеком... следование /духовная связь/ которого продолжается до господина посланников..., он работает над собой через уменьшение количества еды, слов и сна, увеличение количества молитв, подаяний и поста. И через следование тому /истинному/ шейху, он воспитывал в своем характере такие положительные качества, как терпение, молитва, благодарность, упование, твердая вера и знание, аскетизм, спокойствие духа, доброта, смирение, знание, искренность, скромность, верность, серьезность, немногословность и размеренность»²². Отсюда, образование достойного человека невозможно без наставника, оно может привести ученика к множеству заблуждений.

Воспитательный процесс не спонтанен, он имеет собственную логику и структуру. Так обучение и воспитание двухступенчатое, на первой происходит освоение элементарных знаний и дисциплин, необходимых для повседневной практической жизни. На второй ступени происходит изучение таких предметов, направленных на развитие разума, логического мышления, эстетического вкуса и нравственных идеалов. В целом воспитание должно быть направлено на формирование гармоничной и целостной личности, его интеллектуальную, психологическую, духовную, физическую и социальную составляющие.

Процесс воспитания есть процесс деятельный, при этом педагог руководствуется принципом «знания без деяний – сумасшествие, но деяния невозможны без знаний»²³. Взаимосвязь теории и практики являются обязательным правилом всего образовательного процесса. Главным методом воспитания является убеждение, при котором необходимо проявлять терпение, уважение и даже отеческую любовь. Не следует докучать воспитанника излишним морализированием и увещанием. Также нельзя злоупотреблять наказаниями, как пишет ученый: «Не упрекай его много и каждый раз, ибо ему станет безразлично слушать упреки и совершать гнусности, и его словом не остановить, поскольку оно уже не будет иметь силы воздействия на его сердце»²⁴. Наказание должно быть обдуманым, применяться в случаях, если другие возможности исправления ребенка исчерпаны, причем наказывать следует наедине, без свидетелей.

Другим методом воспитания является личный пример учителя в словах, поступках и в намерениях. Взаимодействие между учителем и

²² Аль-Газали. Наставление сыну / Избранные произведения мыслителей стран Ближнего и Среднего Востока IX-XIV вв. – М., 1961.

²³ Аль-Газали. Избавляющий от заблуждений. – Указанное сочинение.

²⁴ Аль-Газали. Избавляющий от заблуждений. – Указанное сочинение.

воспитанником должно носить не формальный, а личностно ориентированный характер. Отсюда и уровень авторитета учителя определяется тем, насколько неформально, а искренне «всем сердцем» ученик почитает своего воспитателя. Образовательный процесс должен сочетать разнообразные виды деятельности, а также обязательный отдых и правильно организованный досуг, в том числе и детские игры. Мыслитель считает, что игра является неотъемлемой частью природы ребенка и составной частью его психики. В связи с этим рекомендует использование игр для эффективного обучения ребенка. Поэтому родители не должны препятствовать тому, чтобы ребенок после школы просился пойти поиграть, потому что игра способствует разгрузке, а если отказать ему в игре, жизнь для него будет неяркой и неинтересной.

Одним из принципов обучения является принцип соответствия образовательного процесса индивидуальным и возрастным особенностям ученика. Так он говорит, что «способы упражнений и прилежания зависят от развития каждого человека». И, кроме того: «Учитель не должен утруждать их заданиями, упражнениями и обязанностями в специальной сфере науки и только в одном направлении, не изучив их нравы и болезни»²⁵. Учитель поддерживает ученика, формируя комфортную эмоциональную и рабочую атмосферу. Отношение ко всем ученикам равное, независимо от того, как они учатся.

Следующим принципом обучения, выделенным аль-Газали, является принцип сознательности и творческого отношения к постигаемым знаниям. Ученик не должен уподобляться неразумной машине, бездумно поглощающей знания или копирующей все, что он видит или слышит. Лучше, если он будет осознанно относиться к новому знанию, также «ему следует участвовать в приращении, развитии и обогащении царства знания, и чем более искренним будет он в его академических усилиях, тем больше он будет иметь возможностей в получении подлинного знания»²⁶. Одним из важных качеств, формируемых у воспитанника в этом ключе, должно быть умение сомневаться. «Кто не сомневается – не мыслит, кто не мыслит – не видит, кто не видит, пребывает в состоянии слепоты, растерянности и заблуждения». Лучше и не выразишь, как говорят «не в бровь, а в глаз».

Большую роль в становлении личности играют привычки, которые формируются при соблюдении твердых правил поведения. Как пишет сам ученый: «У каждого, кто привыкает к добрым деяниям, появляется добрый нрав. Секрет в том, как указывает шариат, что доброе дело – это склонение сердца от зла к добру, и то, к чему

²⁵ Аль-Газали. Избавляющий от заблуждений. – Указанное сочинение.

²⁶ Ерохин А.К. Мистико-теологические идеи философии образования Аль-Газали в их современном прочтении // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. – 2009. - №4. – С. 91-95.

приучается человек, становится его привычкой. С самого начала ребенок будет избегать школы и обучения, а если обучать его убежденно, то это станет его привычкой, его увлечением станет наука, и он не сможет отвыкнуть, подобно тому, как кто-то разводит голубей, кто-то играет в шахматы, ...до тех пор пока все наслаждения жизни не становятся для него нормой, и все, что имеет, он тратит на них, однако то, что противоречит его характеру, по привычке станет для него нормой»²⁷. Среди множества правил выделим такие, как умение уважать и слушаться родителей, учителей и старших, быть доброжелательным, внимательным и вежливым к окружающим, соблюдать правила гигиены и чистоты, быть аккуратным. В воспитаннике необходимо развивать качества правдивости, веры, смирения, отвращать от воровства, страсти к деньгам, бахвальства, высокомерия, лжи, предательства, зависти, пороков и грубой речи. Интересно, что аль-Газали еще задолго до нравственных императивов Канта выразил мысль о том, каким должно быть отношение человека к людям. «Обращаясь с людьми, делай это так, как ты хочешь, чтобы они обращались с тобой, потому что вера (иман) человека становится совершенной лишь тогда, когда он начинает желать для других то, что он желает для себя»²⁸.

Кроме этого, ал-Газали в «Наставлениях сыну» советует еще тому, чего нельзя делать, и тому, чему надо следовать. Чего не следует делать, не спорить ни с кем, ни по какому вопросу, следующее, остерегаться быть наставником и проповедником. Если первое положение еще как-то можно понять и принять, то последнее, безусловно, вызывает вопросы. Вот как об этом размышлял сам автор, наставничество «несет в себе много бед, если только ты не будешь сначала делать то, что говоришь, а потом призывать к этому людей... Но если тебе выпало такое испытание, то остерегайся... излишества и искусственности в речи. Это касается предложений, строк из цитат из стихотворений, потому что Всевышний Аллах ненавидит фальшь и притворство, а притворщик – это тот, кто переходит границу, что указывает на его испорченность внутри и небрежность сердца». Кроме того, чего еще не следует делать, так это общаться с правителями и султанами, а также принимать от них подарки.

А вот из предпочтений мыслитель выделяет еще следующее: «если ты изучаешь какие-то науки или получаешь какие-то знания, то они должны быть такими, которые исправляют твоё сердце, очищают твою душу». Эта мысль, как и все остальные идеи аль-Газали, иллюстрирует идею о том, что нравственное воспитание является основным в педагогическом процессе, а нравственность – стержнем личности воспитанника. Итогом воспитания должно стать самовоспитание, которое по мере укрепления нравственного и интеллектуального в

²⁷ Аль-Газали. Эликсир счастья. – Указанное сочинение.

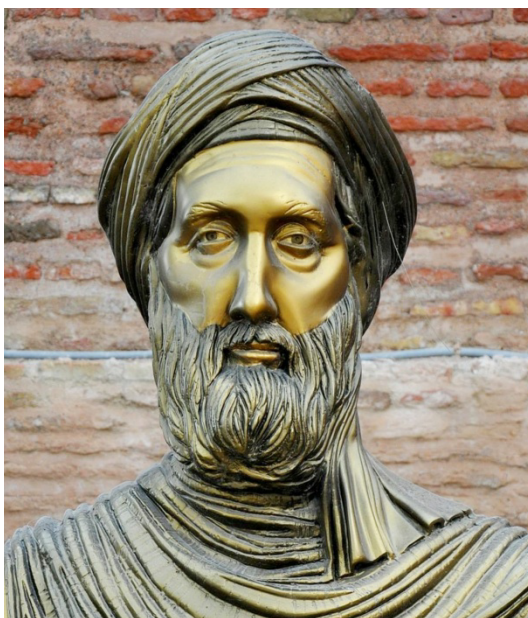
²⁸ Аль-Газали. Наставление сыну. – Указанное сочинение.

человеке становится основным в дальнейшем его самосовершенствовании.

Таким образом, сила собственного авторитета аль-Газали, его, не теряющих и сегодня актуальности произведений, оказали огромное влияние на развитие исламской педагогики и образования на протяжении многих веков. Обоснование им целей, задач, методов, форм и принципов воспитания и обучения, идеи о качествах учителя, взаимоотношениях педагога и воспитанника, а также размышления о самосовершенствовании и самовоспитании личности способствовали эффективной практической реализации названного в педагогическом процессе. В целом его мировоззрение с точки зрения педагогической теории и практики имеет огромное научное значение. В современной образовательной теории и практике не только России, но и всего мира, на наш взгляд, не хватает многих идей и принципов воспитания, разработанных гениальным мыслителем средневекового Востока.

1.11. Социально ориентированная педагогическая теория ибн Хальдуна

Рожденного во времена упадка Арабских халифатов, исламской культуры, охваченной засильем мистицизма, его научную и преподавательскую деятельность называют настоящим чудом. Речь об



арабском ученом историке, философе, социологе, географе, этнографе, педагоге, известном общественном и государственном деятеле Ибн Хальдуне (Вали ад-Дин ‘Абд ар-Рахман ибн Мухаммад ибн Хальдун), родившемся в 1332 году в Тунисе и, после смерти в 1406 году, похороненном в Каире. Вначале необходимо обратить внимание на то, что имя этого человека в русскоязычных изданиях встречается в двух вариантах: с мягким знаком и без него, Хальдун или Халдун соответственно. Авторы, пишущие имя мыслителя без мягкого знака,

основываются на европейских источниках, где, как известно, нет этого знака в принципе. Мы же следуя правилам арабской транскрипции, будем писать имя восточного мыслителя с мягким знаком.

Говорят, гениальные люди – гениальны во всем. В этом смысле Ибн Хальдун действительно охватил почти все сферы гуманитарного

знания, известного цивилизованному миру Средневековья. Например, ученый впервые обосновывает и формулирует концепцию закономерного прогресса общества, обусловленного уровнем развития общественного производства. Ему принадлежит оригинальная концепция возникновения и развития общества и государства. Им было написано множество трудов, среди которых главное место занимает «Книга поучительных примеров и собрание сообщений о днях арабов, персов и берберов и их современников, обладавших властью великих размеров». Она состоит из Введения по-арабски «Мукаддима», которая в греческом переводе звучит как «Пролегомены» или «Предварительные рассуждения».

В связи с этим возникает закономерный вопрос: насколько изучена и оригинальна педагогическая теория этого мыслителя? Анализ того немногочисленного количества работ, исследующих теоретический арсенал Ибн Хальдуна иллюстрирует, как ни странно, слабое обращение внимания к его педагогическим идеям. На самом деле педагогическая теория ученого была достаточно оригинальной. Общепедагогические идеи, а также мысли, затрагивающие отдельные вопросы воспитания и обучения встречаются во многих его исследованиях. Одной из прогрессивных общепедагогических идей, обоснованных этим мыслителем, является мысль о социальной функции воспитания. Позитивное развитие общества обусловлено уровнем и качеством просвещения всех его членов, развитием культуры, ее достижениями во всех сферах человеческого знания. Уровень образования является показателем степени развития общества, считает он. Так, с одной стороны, воспитание играет важную роль в совершенствовании общества, с другой – опыт, накопленный человечеством, является основой обогащения, развития, интериоризации отдельной личности. При этом именно образование выполняет функцию трансляции этого опыта.

Особенностью педагогической теории Ибн Хальдуна было и в том, что он предлагает способы и средства совершенствования личности, не детерминированных религиозными постулатами. Названное опровергает подходы тех исследователей, в первую очередь западноевропейских, которые изображают историю педагогической мысли мусульманских народов, только как историю воспитания в духе и через призму исламской религии. Восточный мыслитель считал, что перед воспитанием должны ставиться не только религиозные цели, основная задача педагогического процесса – подготовка подрастающего поколения к практической жизни. Поэтому в концепции ученого встречаются множество размышлений о человеке и его связях с реальным миром, способах влияния окружающего мира на человека и, наоборот, средствах, с помощью которых человек воздействует на мир.

В результате воспитания человек должен стать счастливым, гуманным, мыслящим, независимым, свободным, творческим, сопротивляющимся злу и насилию, активным преобразователем окружающей действительности. Причем, если в традиционной парадигме воспитания достижение счастья человека было возможно только через веру, Ибн Хальдун утверждал, что путь к счастью лежит через познание человеком окружающей действительности.

Социальные факторы, среда и воспитание являются основными в процессе формирования личности. Человек, указывает ученый, «рождается без звания», все свои качества он приобретает из основных источников: среды и воспитания. Отсюда и большое внимание к тем взрослым, которые окружают ребенка: родители, наставники и даже правители. Поэтому каждый взрослый должен подавать подходящие примеры для подражания. Мыслитель отвечал и на извечный вопрос о том, кто несет ответственность за воспитанность ребенка, родители или школа. Ибн Хальдун считает, что за это отвечает не только школа, но и семья и, самое главное, общество.

Основными направлениями воспитания личности, в теории рассматриваемого нами ученого, являются нравственное, умственное, эстетическое, трудовое и физическое. В отличие от традиционного исламского воспитания, придававшего наибольшее значение духовному началу в человеке, Ибн Хальдун формирование духовных и нравственных качеств связывает с его взаимодействием с обществом и с преобразующей трудовой деятельностью. Человек по сути своей существо доброе, но он рождается нейтральным по отношению к нравственным категориям. Понятие добра и зла, а также отношение к ним необходимо формировать в процессе воспитания. Причем нравственность должна находить проявление в реальной жизни. Другими словами, добро или зло не некие абстрактные явления или понятия. Как говорит сам мыслитель: «В человеке надо воспитывать ответственность за их проявление. Поэтому необходимо его вмешательство, чтобы свершилось добро и предотвращалось зло»²⁹. Нравственность регулируется внутренними (индивидуальными) и внешними (общественными) принципами. Причем внутренние принципы более полезны и предпочтительны.

В теории трудового воспитания мыслитель акцентирует внимание на профессионально ориентирующую функцию. В этом отношении необходимо обучение ремеслам, которое должно способствовать выбору воспитанником будущей профессии. Интересно, что труд, по мнению ученого, формирует ум, «так как рука делает то, что представляет мысль». Трудовая деятельность не только для себя, но и для общества в

²⁹ Халак М.А. Педагогические идеи ибн Хальдуна: авторефер. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1991.

целом являются одним из условий достижения человеком счастья. Вопросы эстетического воспитания ученый связывает с изучением языка, стройностью речевой и письменной культуры. Дополнительно к этому, музыкальное образование, органично дополняющее литературную прозу и поэзию. Интересно, что процесс воспитания не выделяется из процесса обучения. Т.е. для мыслителя оба процесса являются неразрывно связанными.

Проблемы умственного воспитания находят разрешение в процессе обучения. Мыслитель выделяет такие методы обучения, как убеждение, личный пример, наблюдение, эксперимент, исследование. Педагог должен хорошо знать индивидуальные и возрастные особенности своих подопечных, их уровень подготовленности и восприимчивости того или иного предмета. В обучении необходимо мотивировать тягу ребенка к учебе. Смысл педагогической деятельности заключается не только в передаче знаний, а в умелом руководстве учеником в их работе и правильном подборе изучаемого материала. Поэтому ученый указывает на вреде использования слишком теоретизированных книг и материалов. Последние должны отбираться по принципу разумности и доступности. Ибн Хальдун выступает против физического и психологического насилия над ребенком. Он считает подобные наказания унижающими достоинство человека и ведущими к нравственным отклонениям. Так как дети очень подвержены подражанию, они должны иметь множество достойных примеров, которые необходимо предоставлять в процессе обучения. Безусловно, одним из главных примеров является сам воспитатель.

Педагогический процесс необходимо основывать на принципе движения от простого к сложному, который реализуется в три этапа. Первый – изложение материала в общих чертах, затем – его объяснение более подробно и третий – анализ непонятных элементов. Другими принципами обучения являются наглядность, использование индуктивного метода, связь теории с практикой и запрет изучения двух предметов одновременно. Предлагая собственные идеи воспитания и обучения, Ибн Хальдун критикует традиционные методы и принципы, построенные на зубрежке и догматическом изложении знаний. Например, он выступал против метода заучивания Корана в детском возрасте, предлагая перенести это на более взрослые годы.

Оригинальным для своего времени представляется и содержание образования, предлагаемое гениальным мыслителем. В него входил большой цикл гуманитарных, естественнонаучных и точных дисциплин: философия, медицина, астрономия, математика, физика, история, логика, филология, литература, арабский и родной языки, психология, естествознание, предметы, формирующие эстетический вкус, ремесла. На начальном периоде обучения необходимо обратить внимание на родной язык, чтение, письмо и арифметику. Причем, каждый из

названных дисциплин имеет достаточную самооценку. Например, обучение чтению и письму, строится на основе стихотворных форм, что, с одной стороны, облегчает и делает привлекательной эту работу для учеников, с другой – развивает в воспитанниках способности к умозаключениям. Или размышляя об арифметике, ученый пишет следующее: «Тот, кто рано станет обучаться арифметике, тот сможет по-настоящему вникнуть в ее суть. Он преисполнится истинным пониманием достоверности построений, присущих математике. Он научится рассуждать, приучится логично и правдиво мыслить и будет следовать этим правилам неотступно на протяжении всей своей жизни»³⁰. Интересно, что автор в обучении математике выявляет не только сугубо образовательные ценности, но и связывает изучение этого предмета с будущим нравственным совершенствованием человека.

Огромное значение в формировании человека играет изучение родного языка, причем с раннего возраста. Ребенок, который еще не слышал речи других народов, находящийся, по выражению Ибн Хальдуна, в состоянии «природной чистоты», имеет большой потенциал к изучению родного языка. Обучение языку должно формировать в первую очередь не знание грамматики или синтаксиса, хотя и это важно, а правильную разговорную и письменную речь и в целом обладание внутренней языковой интуицией. Родной язык, считает ученый, является одним из самых древних составляющих культуры любого народа. Мысль, которая, безусловно, актуальна во все времена. Основным методом и средством обучения родному языку должно стать осмысленное заучивание классической поэзии. Причем, практическим методам в обучении языку придается первостепенное значение по сравнению с теоретическими.

Как видим, педагогическая теория Ибн Хальдуна была достаточно стройной, большинство его идей и сегодня актуальны, как в теоретическом, так и в практическом отношении. Например, идеи о социальном характере воспитания, влиянии образования на общественный прогресс, связь воспитания с обучением, идея нравственного совершенствования человека, недетерминированная рамками лишь религиозной морали, стремление воспитанника к личному успеху и счастью, уровни и принципы обучения, обучение родному языку и многое другое. В целом, педагогический потенциал теории этого мыслителя представляет огромную научную ценность.

³⁰ Халак М.А. Педагогические идеи ибн Хальдуна: авторефер. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1991. – С. 10.

ГЛАВА II

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИСЛАМСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ВОСТОКЕ В СРЕДНИЕ ВЕКА



Главными принципами, служившими причиной относительно быстрого распространения исламского образования, конечно, были заложены в самой религии. Среди них такие, как стремление к знанию, самосовершенствование через познание окружающей действительности и многие другие. Даже название священной книги мусульман – Коран, имеет в переводе несколько значений, одно из которых звучит как рекомендация «читать», а другое – «собирать»,

объясняется как некое собрание всех законов и сведений человечества в целом, однозначно нацеливало человека на определенные мировоззренческие приоритеты. И по сути одним из ключевых смыслов этого священного Писания является идея, предписывающая стремление человека к самосовершенствованию путем познания окружающего мира и самого себя. И обучать и обучаться считалось богоугодным занятием. Не случайно самыми предпочитаемыми людьми, после пророков, в исламе являются ученые и мудрецы. Поэтому в Средневековье, как и в последующие времена, не только состоятельные люди, но и выходцы из демократических слоев населения по возможности старались обучать своих детей.

Система исламского образования на территории средневекового Востока состояла из двух ступеней: мектеб и медресе. Оба этих слова арабского происхождения, первое означает «место, где пишут», второе – «место, где читают». Конечно, в зависимости от местности эти слова имели разное звучание: «китаб», «мактаб», «дараса», «мадраса». Мектеб был начальным учебным заведением, а медресе давало повышенное знание. Мектебы первоначально открывались на дому учителя или в любом более или менее приемлемом месте, позже они стали организовываться при мечетях. В итоге сложилось так, что одной из обязательных функций мечети стала ее обучающая миссия. Кроме

священнослужителей, которые выполняли также педагогические функции, учителями в мечетях были и приглашенные педагоги.

Учебные заведения содержались за счет мечети, подношений родителей обучающихся или богатых меценатов. Часто учебные заведения, особенно медресе, создавались и финансировались государством или лицами, обладавшими политической властью. Кроме того, важным источником финансирования исламской системы образования являлись вакуфы – неотчуждаемое недвижимое или движимое имущество, переданное государством или частным лицом на благотворительные цели. Так сложилось, что со временем мектебы и медресе стали выполнять функции частичного или даже полного содержания обучающихся, их пансион, одежду, книги, стипендии. Во внутренний строй и организацию педагогического процесса государственные и религиозные власти не вмешивались, но определенный контроль имел место в отношении содержания изучаемого и соблюдения всеми участниками норм шариата.

Обучение в мектебе строилось на основе работы с Кораном, его чтение, заучивание, письмо. Кроме этого, слушатели изучали арифметику, грамматику, литературу, в первую очередь, поэтическую, историю, правила шариата, гигиену, также обращали внимание на физические упражнения. Строго определенного содержания образования не существовало, в этом вопросе многое зависело от предпочтений в первую очередь учителя, но иногда и родителей, если у них была возможность выбрать того или иного педагога. В целом методика преподавания, а также организация всего образовательного процесса зависела от конкретного учителя. В мектебах не было определенного времени начала и конца учебного дня, учебного года, возраст поступающих в школу детей также не был установлен. Обычно отец приводил своих сыновей в мектеб, когда им исполнялось примерно 6 – 9 лет, в любое время года, но чаще осенью, что было связано с окончанием или уменьшением сельскохозяйственных полевых работ. Учебный день начинался очень рано и мог продолжаться до полудня или с перерывом даже до позднего вечера. Учились шесть дней в неделю, выходным днем была пятница.

Деления детей, а также перевод их из класса в класс не существовало. Тем не менее, соблюдалось относительное группирование детей по возрасту, а также по уровню и объему изучаемого материала. В одном из учебников по истории педагогики Узбекистана приводится факт деления детей «в зависимости от изучаемых предметов: «тахтахоны» (изучающий алфавит, записанный учителем на особую дощечку «тахту»), «абджадханы» (чтецы «Абджада»), «хафтиякханы» (чтецы «Хафтияка»), «коранханы» (чтецы «Корана»))»³¹. Но, кроме

³¹ Ибрагимов Х.И., Абдуллаева Ш.А. История педагогики и образования: учебник для магистрантов. – Ташкент, 2009.

названий групп обучающихся, данная классификация еще расшифровывает некоторые особенности процесса обучения в мектебе. Так, в первой группе собирались дети, начинающие обучение, они изучали арабские буквы, затем переходили к их письму, при этом пользовались теми же дощечками.

Чтобы разобраться, чем занимались во второй группе, необходимо уточнить, что такое «абджад». По различным словарям «Абджад – мнемотехнический способ классификации букв арабского алфавита, то есть каждое слово в арабском алфавите имеет определенное цифровое значение, когда каждое число может быть выражено буквами, и наоборот». Этой методикой арабы пользовались еще в доисламские времена, но особенно широко стали использовать в период расцвета мусульманской культуры. Безусловно, такой способ записи событий специально составляемыми буквами с учетом их цифровых значений, когда одновременно фиксировалось как само событие, так и его дата, нашел свое продолжение в образовательной практике исламских учебных заведений. Методика «абджада», на наш взгляд, с одной стороны, усложняла обучение маленьких детей, но с другой стороны, способствовала формированию навыков и чтения и арифметического мышления одновременно.

В третьей группе дети уже переходили к чтению и в последующем постепенному постижению Корана. Хафтияк в переводе с арабского означает слово «семь», т. е. в него входила примерно седьмая часть основных, часто применяемых сур Корана. Кроме чтения, заучивания отдельных аятов и сур на занятиях по хавтияку применялись такие методы, как комментирование, беседы, диктанты, упражнения и даже элементы дискуссии. После прохождения курса хавтияка учащиеся переходили к изучению всего Корана. Методика работы была схожа с той, которая применялась при изучении курса хавтияка.

Обучение чтению, следовательно, и письму, строилось на основе буквослагательного метода. Методика, при которой каждая буква имела словесное обозначение. Процесс обучения был взаимосвязан с процессами воспитания. Отдельными принципами воспитания и обучения являлись следующие: «делай как я», уважения к старшим, следование авторитетам, наглядности. Из методов стимулирования применялись поощрение, чаще в виде одобрения, из наказаний могли применяться отрицательная словесная оценка, телесные наказания. Существовала практика назначения учителями помощников среди старших или более успевающих учеников – хальф. Именно исламское образование стало прародительницей системы взаимного обучения, что, к сожалению, приписывают другим, европейским педагогам.

Медресе по времени возникают позже, чем мектебы, понятно, что исламское образование постепенно выстраивает собственную систему. Медресе являлись учебными заведениями, которые давали более высокое образование. По уровню образования их относят к средним и высшим учебным заведениям, каковыми они являлись и по сути. В них принимали тех, кто прошел курс мектеба. Нередко при самих медресе создавались подготовительные отделения, которые выполняли функцию мектеба. Медресе часто имело собственное здание с общежитием для шакирдов.

Содержание образования в медресе было достаточно обширное и включало богословие, философию, исламское право, логику, объяснение ислама на основании рациональных доводов, разума (калам), толкование Корана (тафсир), интерпретацию преданий о жизни пророка Мухаммада (Хадисы), свод правил поведения (шариат), каллиграфию, арабскую грамматику, математику, геометрию, астрономию, медицину, литературу, риторику, историю, географию. Отличительной чертой медресе являлась их нацеленность на формирование самостоятельности обучающихся. Для этого в медресе создавались богатые библиотеки из книг античных и мусульманских мыслителей, а также учебников и других работ педагогов самого учебного заведения. Распространенными учебниками были работы по медицине Авиценны, энциклопедия ибн Рушда, по астрономии и математике Бируни и других авторов.

Широко распространенным методом обучения было чтение и комментирование Корана и других источников, а также лекция, конспектирование, дискуссия, упражнение. После окончания известных медресе у выпускников появлялась возможность сделать удачную карьеру в административных органах, заняться наукой, теологией, стать педагогом или священнослужителем.

В целом, медресе быстро распространились по всему исламскому миру и сыграли огромную роль не только в образовании и просвещении мусульманского населения, но и всего цивилизованного мира. Вот что пишет один из историков педагогики, автор учебного пособия А.Н. Джуринский о мусульманской Испании: «По всей стране открывались школы и библиотеки... В одной лишь Кордове насчитывалось около 80 учебных заведений, в том числе несколько высших школ, в ряде которых женщины посещали занятия изящной словесности». А также: «Идеи и практика воспитания и образования Исламского мира во многом предвосхитили школьно-педагогические достижения Европы и нередко служили эталонами для Запада... Появившиеся на Востоке школы университетского типа в значительной мере оказались прообразами средневековых университетов Европы»³².

³² Джуринский А.Н. – Указанное сочинение. – С. 90-91.

ГЛАВА III

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ В РАБОТАХ РОССИЙСКИХ ИСЛАМСКИХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ

3.1. Педагогические идеи Шихаб ад-Дина Марджани



Марджани Шихаб ад-Дин ибн Баха ад-Дин (1818, село Ябынчи Казанского уезда Казанской губернии – 1889, Казань) – выдающийся татарский мыслитель, исламский богослов, историк, педагог, просветитель, один из тех, кто стоял у истоков джадидизма. Начальное образование получает в медресе, где

преподавал его отец, в этом же учебном заведении впервые пробует себя в роли педагога и составителя учебного пособия персидского языка. В свои двадцать лет едет в Бухару для повышения образования, а через пять лет уезжает в Самарканд, где учится в медресе «Ширдар». В обоих городах знакомится с образованными людьми, в определенной степени повлиявшими на особенности мировоззрения и деятельности будущего мыслителя. Идея реформирования исламского образования у него зарождается уже в эти годы, о чем он говорит своим среднеазиатским коллегам. По понятным причинам, поддержки он в лице этих людей не нашел.

Вторично приезжает в Бухару, где в медресе «Мир-и Араб» продолжает постигать истины мироздания. Безусловно, молодой Шихаб ад-Дин уже был достаточно начитан, так, он был знаком с произведениями своего соотечественника Абу Насра ал-Курсави, тем не менее, в богатой библиотеке этого медресе глубже знакомится с античной философией, европейскими и тюркоязычными источниками. Увлекается работами восточных перипатетиков и других великих мыслителей, как аль-Фараби, Ибн Сина, Ибн Рушд, Саади, Навои и, в целом историей и культурой Востока. Примечательно, что первое свое исследовательское произведение посвящает истории тюркских народов Средней Азии.

Более чем через десять лет, уже зрелым высокообразованным исследователем возвращается на родину, где после сдачи экзаменов становится указным имамом-мударрисом Первой казанской мечети и руководителем медресе при ней. Роль исламского священнослужителя и

педагога медресе исполняет почти до конца своей жизни. Авторитет мыслителя постепенно растет, это обуславливает то, что в 1867 году его назначают мухтасибом города Казани. В 1870 году выходит книга «Назурат ал-хакк» («Обозрение истины»), сделавшая его известным идеологом новых религиозно-реформаторских веяний, как в мусульманской части России, так и в восточных странах. Завязываются его связи с известными отечественными востоковедами: И.Ф. Готвальдом, В.В. Радловым, М. Казем-Беком, В.В. Вельяминовым-Зерновым, О.С. Лебедевой и другими. Конечно, одной из важных страниц педагогической деятельности Марджани является его работа вероучителем в Казанской татарской учительской школе.

Научную и общественно ориентированную деятельность Шихаб ад-Дина Марджани можно разделить на два основных периода. До 1870-х годов он больше занимается религиозно направленной деятельностью, во второй период его устремления меняются в сторону просветительского движения. То же наблюдается и в его научных публикациях. В целом, он написал более 30 исследований на арабском языке, часть из них, конечно, была посвящена богословским проблемам, вторая часть являются размышлениями мыслителя об истории татарского народа, идеи реформирования образования, просвещения и воспитания подрастающего поколения. Педагогические идеи мыслителя встречаются в той или иной степени во всех его работах, но наибольший интерес, на наш взгляд, представляют два сочинения: «Мустафад аль-ахбар фи ахваль Казан ва Булгар» («Кладезь сведений о делах Казани и Булгара» и «Вафият аль-аслаф ва-тахият аль-ахлаф» [«Достаточные [сведения] о предках и приветствие потомкам»].

Мыслитель выступает за широкое образование всех слоев населения, именно оно должно стать основой прогресса развития мусульманского сообщества. В исламском мировоззрении в этот период, так же как и в предыдущие столетия, науки и соответственно учебные дисциплины не имели антагонистического деления на богословские и светские. Для самого педагога наука и религия являлись двумя взаимосвязанными формами мышления. Тем не менее, Марджани настаивает на усилении светского компонента содержания образования за счет введения в мектебах и медресе новых предметов. В число обязательных предметов должны войти русский язык, письмо и законы российского государства. Кроме того, он обращает внимание на татарский язык и историю народа как предметы целенаправленного изучения. И то, и другое являются стержнем воспитания национального сознания народа, идея, за которую ратовал просветитель, ставшая впоследствии одним из основных принципов просветительского движения в Поволжье.

Мыслитель призывает организовывать жизнь человека, а значит и воспитание на принципах разумности и рационализма. Хотя его

рационализм не выходит за рамки религиозного мировоззрения, тем не менее, будучи более практичным, принцип становится действенным элементом просветительского движения. Его реформаторские идеи затрагивали больше этические проблемы исламской религии, что в свою очередь оказывало влияние на его педагогические позиции. Например, он говорит, что каждый мусульманин имеет право самостоятельного суждения в вопросах общественно-правовой жизни человека. Эта позиция нашла отражение в такой задаче, выполняемой педагогом, как развитие самостоятельности мышления учащихся. Или, например, Марджани выступает против слепого подражания и следования авторитетам, что присуще религиозному этикету в целом. А, например, в суфизме подобное «следование» доходило до того, что ученик условно должен был раствориться в своем учителе. Позиция просветителя в этом отношении носит разумный характер, уважение заслуживает любой человек, в том числе учитель или какой-либо другой авторитет. Но каждый должен формировать собственную точку зрения, построенную на логически выверенных умозаключениях.

Безусловно, основными составляющими педагогического ядра мыслителя являются его идеи нравственной составляющей и морали человека. И то, и другое богослов связывает с религией. Если, по его мнению, наука больше формирует интеллектуальную составляющую человека, то именно религия направлена на воспитание нравственности. Поэтому в воспитании необходимо формирование правильного понимания неизменных ценностей ислама, в частности шариата, обогащение обычной жизни каждого индивида высоким духовным смыслом.

В заключение приведем слова одного из исследователей наследия Шихаб ад-Дина Марджани Г. Ибрагимова, который говорил, что в его лице мы «...видим выдающегося мыслителя, который отважился выступить с решительным протестом против фанатизма и застоя, окутавшего мусульманский мир, сковавшего человеческий разум, и открыто провозгласил, что свобода мысли и верований – естественное право любой личности».

3.2. Сэсэн, философ и педагог Мифтахетдин Акмулла



Мифтахетдин Акмулла (Мифтахетдин Камалетдинович Камалетдинов) (1831, деревня Туксанбаево Белебеевского уезда Оренбургской губернии, ныне Миякинский район республики Башкортостан – 1895, похоронен в Миассе) – яркий и самобытный представитель башкирской литературы, сэсэн, философ, педагог. Мыслитель, оказавший огромное влияние на развитие этико-педагогических идей башкирских, татарских, казахских и других тюркоязычных народов

дореволюционной России. Один из идеологов формирования национального самосознания башкирского народа. Не случайно, выражая свое отношение к этому человеку, народ впоследствии с любовью прозвал его Акмуллой (дословно, светлый мулла, или просветленный учитель). Вот как его характеризовали в «Краткой литературной энциклопедии» за 1962 год: «Акмулла был... общепризнанным писателем Башкирии, который, в отличие от религиозно-мистических поэтоф-суфиев, выражал идеалы и чувства простого человека. Он высмеивал баев и мулл, звал народ к просвещению, к овладению ремеслами, прославлял разум, справедливость, гуманизм»³³.

Родился будущий поэт в семье муллы Камалетдина Ишкужина, начальное исламское образование получил в медресе родной деревни, затем продолжил обучение в соседних деревнях. После этого, как это было обычно принято у мусульман, стремящихся к более глубокому знанию, поступает и учится в медресе повышенного типа, известных во всем Урало-Поволжье, вначале в Стерлибашевском, затем в Троицке в учебном заведении Ахметшаха Рахманкули аль-Мингирея. В Стерлибашевском медресе Акмулла знакомится с учителем поэтом-суфием Шамсетдином Заки, во многом повлиявшим на выбор пристрастий будущего мыслителя. В троицком медресе он знакомится с З. Расулевым, бывшим в это время также шакирдом, что, безусловно, оказало влияние на обоих. После завершения обучения молодой Мифтахетдин в 1859 году приезжает в Уфу, сдает экзамены в Духовном собрании мусульман России, получает должность имам-хатыба. Но,

³³ Краткая литературная энциклопедия: В 9 т. – М.: Советская энциклопедия. – Т. 1. – 1962. – С. 119.

жизнь так сложилась, что он не стал настоятелем мечети, муллой. В этом свою роль объективно сыграли семейные и другие обстоятельства, но, наряду с этим, безусловно, присутствует и субъективный фактор, скорее его манила творческая, поэтическая планида, чем не всегда независимая деятельность деревенского муллы.

Он покидает отчий дом и с тех пор его основными формами деятельности становятся поэзия и педагогическая работа. Основными поэтическими произведениями, выражающими в целом этическое и педагогическое мировоззрение автора, стали такие, как «Элегия Шигабутдину Марджани» («Дамелла Шиһабетдин хэзрэтнен мәрсиясә»), «Назиданья» («Нәсихәттәр»), «Башкиры мои, ученье нужно!» («Башкорттарым, укыу кәрәк!») и др. При жизни автора была опубликована лишь одна его книга «Элегия... », изданная в 1892 году в Казани.

Акмулла ездит по башкирским, татарским и казахским аулам, обучая детей первоначальным знаниям исламской образованности. Кроме этого, он участвует в айтышах – поэтических состязаниях сәсэнәв и акынов. Одним из подобных известных состязаний состоялся в сентябре 1894 года в Уфе в Духовном собрании. Муфтий М. Султанов устроил прием в честь приезда поэта и просветителя, во время которого и состоялся айтыш между двумя башкирскими поэтами – Мифтахетдином Акмуллой и Мухаметсалимом Уметбаевым.

Мировоззрение Акмуллы, как и многих известных его современников (М. Уметбаев, Р. Фахретдинов, З. Расулев, М. Бекчурин), формировалось на основе национальной культуры башкир, через устное народное творчество, фольклор, своеобразие педагогических установок, культура народов мусульманского Востока, вобравшего в себя мировоззрение и античных философов, а также демократическая культура русских мыслителей. Географическое расположение Башкортостана таково, что регион всегда был одним из центров столкновения традиций и приближающихся социальных изменений. «Здесь соприкасались восточные и западные влияния, и все это... увеличило количество источников морально-воспитательных идей...»³⁴.

Конечно, одним из важных факторов восхождения просветителя стала мусульманская религия. Мыслитель отмечал прогрессивную роль ислама в распространении просвещения и грамоты среди населения. А этическое ядро религии и правила жизни мусульман, заключенных в шариате, способствуют рациональной организации всех сторон жизнедеятельности человека, тем самым выполняя воспитательные функции. Действительно, идея образования лежит в основе идеологии ислама, так как стремление к знаниям является «одним из главных

³⁴ Шафикова З.Х. Башкирская педагогическая мысль второй половины XIX века и ее влияние на развитие воспитания в национальной школе / автореферат дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1994.

мусульманских предписаний». Акмулла искренне связывал ислам с такими явлениями, как культура и просвещение. Хотя он и критиковал священнослужителей, его гнев был направлен лишь на их невежественность, стяжательство, а не на религию. Не случайно просветитель придает огромное значение роли муллы-мугаллима в воспитании подрастающего поколения, так как пример учителя является одним из главных методов воспитания и обучения. Поэтому он должен быть и духовно и интеллектуально совершенен.

Из этической системы Мифтахетдина Акмуллы население черпало его идеи педагогического характера. Он исходил из общечеловеческих ценностей, гуманистическая и демократическая позиция просматривается во всех записанных произведениях и устных выступлениях на айтышах. Каждый человек уникален, поэтому воспитание должно быть индивидуальным. В нем необходимо формировать свободную и творческую личность, только в этом случае она может достичь духовного совершенства. Он считал, что воспитание представляет собой целостный процесс в диалектическом единстве слова и дела, просвещенности и духовности, гармонии индивидуальных и социальных интересов. Результатом воспитания должно стать общественно ценное и личностно значимое поведение воспитанника.

Основным положением его педагогической деятельности и теоретических размышлений являлся принцип народности образования. Так же как и К.Д. Ушинский, Акмулла считал организацию образовательного процесса на основе родного языка самой действенной. Поэтому там, где работал, детей он обучал на их родном языке, в башкирской школе – на башкирском, в казахской – преподавал по-казахски, в татарской – по-татарски. Также его общепедагогическими основаниями были принципы природосообразности, культуросообразности, учет общности культур тюркоязычных и русского народов. Из других его принципов воспитания необходимо назвать принципы сознательности, осмысленности обучения, отказа от телесных наказаний, уважительного отношения к ученику.

Нравственное, умственное, физическое и трудовое воспитание являлись главными направлениями формирования детей. Причем ни одно из этих составляющих не должно ставиться выше, чем другое. Так, поэт пишет:

«О, друзья! Нутром чистыми будьте, нутром.
Без этого нет проку от голых знаний!».

Своеобразным гимном приветствуемых Акмуллой качеств совершенного человека, является его стихотворение «Назиданья». В нем поэт выделяет семь главных приоритетов, к чему должно стремиться воспитание и самовоспитание каждой личности.

«То, что прежде всего необходимо – это иман,
Поклоняйся вере своей.
Мало взывать» «господи прости!»
Того, кто не внемлет иману, называют неверным.

Второе бесценное качество – это душа,
Отрекись от того, чья душа испорчена.
Для таких лучшее место – под землей,
Если душа не чиста, тому нет места на земле.

Третье драгоценное качество – это разум,
У глупого пустота вместо порядочности.
Из-за пустяков изменит своей вере,
Бесчестью продаст такой все святое».

Далее сошлемся на одного из исследователей творчества Акмуллы Рашита Шакура, который в прозаичной форме приводит остальные составляющие хорошего человека: «Четвертое драгоценное качество для поэта – умение довольствоваться, быть благодарным счастью жизни; пятое – воспитанность, благопорядочность; шестое – терпеливость...; седьмое – пристрастие, душевное, искренне отношение к делу. И, как итог всего перечисленного: «Умные люди знают эти слова: вера, разум, воспитанность, искренность – спутники человека»³⁵.

Горячий призыв Акмуллы к знанию, к просвещению и наукам в стихотворении «Башкиры мои, ученье нужно!» было важно не только в XIX веке, оно не теряет своей актуальности и сегодня.

«Башкиры, всем нам нужно просвещение!
Невежд немало, редкость – обучение.
Страшней медведя-шатуна незнание –
Усилим, братья, к знанию влечение!

Вот истина: ты можешь при старанье
Подняться в небо, плавать в океане.
Уменьем наделяет нас и силой
Не Дух Святой, не волшебство, а знание.

Кто просвещен и ремеслу обучен,
Тот славен, горд, в общении не скучен,
Источник мудрости ему доступен,
А неуч с униженьем неразлучен.

³⁵ Шакур Р.З. Звезда поэзии. Башкирский поэт-просветитель Мифтахетдин Акмулла. Уфа: Китап, 2006. – С. 122.

Сложением шести и единицы
Десятки, как ни бейся, не добиться,
Смещеньем стрелок не ускорить время,
Без помощи наук мечтам не сбыться».
(Перевод М. Гафурова)

Таким образом, Мифтахетдин Акмулла, являясь выразителем народных чаяний, его защитником и рупором, отразил прогрессивные философские, этические, эстетические и педагогические ценности своего времени. Его отношение к народу как основному созидателю и носителю культуры, гуманистическая и демократическая позиция к человеку и обществу, следование общечеловеческим ценностям, призывы к постоянному самосовершенствованию, познанию, мудрости и духовности имели огромное значение, с одной стороны, в обогащении общечеловеческой культуры, с другой – в просвещении, воспитании и образовании народов тюркоязычного мира.

3.3. Педагогическая деятельность и взгляды Зайнуллы Расулева



Зайнулла Расулев родился в 1833 году в деревне Шарипово (Авязово) Тунгатарской волости Троицкого уезда Оренбургской губернии, скончался в 1917 году, похоронен в г. Троицке. Выдающийся башкирский мыслитель, философ, педагог, просветитель, исламский религиозный деятель, суфий братства Накшбандийа, джадидист, реформатор мусульманского образования. Прошел достаточно сложный, но традиционный для многих, ставших известными впоследствии личностей, этап «университетов» или ступеней исламского образования. Первоначально учился у себя в деревне в медресе своего деда. Затем, в течение шести лет, продолжал обучение в соседней деревне, а в 18 лет в городе Троицке поступил в медресе Ахметшаха Рахманкули аль-Мингирея, который был последователем суфизма. Здесь Зайнулла познакомился и подружился с Мифтахетдином Акмуллой, их идейная связь и дружба продолжалась до трагической смерти последнего. Если предположить, что З. Расулев начал свое образование в 7 – 8 лет, то в общей сложности он проучился 17 или 18 лет.

В 1858 году его назначают имам-хатыбом мечети и мударрисом медресе башкирской деревни Аккужа Учалинской волости Верхнеуральского уезда Оренбургской губернии (ныне деревня Юлдашево Учалинского района Республики Башкортостан). В 1859 и 1869 годах дважды прошел обряд посвящения в братство Накшбандийа. Эти обстоятельства, его вторичный хадж и религиозная деятельность в целом способствуют приобретению им огромного авторитета и популярности, круг последователей нового суфия начинает быстро расти. Нередко желающих послушать его проповеди было столько, что они не вмещались в мечети, поэтому место обряда переносили во двор мечети.

Но популярность и независимый характер просветителя вызывали недовольство догматически настроенной религиозной верхушки. На него стали поступать доносы и жалобы, адресованные и на имя муфтия и в царскую администрацию. Итогом всего стала его административная высылка в 1873 году в город Никольск Вологодской губернии, а через три года его перевели в Кострому. Сегодня нет однозначной позиции, раскрывающей причины того, почему З. Расулева подвергли изгнанию, но, на наш взгляд, заслуживает внимания позиция, высказанная Р.М. Булгаковым. Он считает, что «в начале 1870-х деятельность Зайнуллы ишана и его сподвижника Гатауллы Абдулмаликова в корне противоречили государственной социально-экономической политике в Башкирии. Они были сосланы за пределы Оренбургско-Уфимского края, прежде всего, потому, что их активная религиозно-проповедническая деятельность могла помешать мероприятиям по размежеванию и продаже башкирских земель, задуманным и даже частично осуществленным в пореформенный период»³⁶.

В 1881 году он З. Расулев возвращается на родину в деревню Аккужа, а в 1883 году переезжает в г. Троицк, где становится имам-хатыбом пятой соборной мечети. Уже на следующий год он открывает при мечети медресе, которое впоследствии стало официально называться «Расулией». Учебное заведение, которое быстро завоевало признание образованной части населения не только Урала и Поволжья, но и всех мусульманских регионов России. Более того, в этом медресе учились и иностранные шакирды из Турции, Индии и других стран. Количество обучающихся также было достаточно заметным, иногда их число достигало 400 шакирдов в год. Для сравнения можно взять количество обучающихся уфимского медресе «Галия», где число шакирдов не превышало 220 – 240 человек.

З. Расулев начинает активное обустройство медресе и в плане материального обеспечения, и в отношении организации

³⁶ Фархшатов М.Н. «Дело» шейха Зайнуллы Расулева (1872-1917): Власть и суфизм в пореформенной Башкирии: Сборник документов. – Уфа: ИИЯЛ УНЦ РАН, 2009. – С. 41-42.

образовательного процесса. Так, при медресе была построена столовая и общежитие для приезжающих шакирдов и гостей. Постепенно была создана огромная по тем временам библиотека, книгами из которой могли пользоваться не только преподаватели и шакирды, а также население города. В начале XX века Зайнулла ишан отводит под учебное заведение три дворовых места с постройками, жертвует огромные суммы денег. Но главное, почему медресе стало центром притяжения, конечно, являлся авторитет самого организатора. Его религиозное и социально ориентированное мировоззрение, а также просветительская и реформаторская деятельность в области образования. Медресе «Расулия» становится одним из первых учебных заведений, где стали вводить новый метод обучения (усул-и джадид).

Меняется структура организации учебно-воспитательного процесса: вводится строгое расписание уроков, по предметам формируют новые программы, обращает на себя внимание организация досуга шакирдов. В учебный курс вводят множество так называемых светских предметов: математику, историю, географию, природоведение, арабский и родной языки, литературу, музыку, рисование. Кроме этого, учащиеся получали начальные сведения по психологии, педагогике, анатомии, хронологии. В свободное от учебы время силами учащихся и педагогов стали организовывать литературные, музыкальные и театральные вечера.

В этом отношении необходимо отметить следующее: большинство названных предметов и в традиционном исламском образовании имели место. И разделения между знанием в религиозном мировоззрении не существовало, т.е. не было деления на богословское и светское. Считалось, что все знания от бога, значит математика, естествознание, география и т.п., также, как акаид или фикх являются науками, необходимыми для изучения в исламском образовании. Проблема лишь в том, каков был объем изучаемого содержания в той или иной дисциплине, а также в соотношении богословских и так называемых светских предметов. После реформирования объем последних предметов в медресе «Расулия» стал, безусловно, преобладать. Все нововведения привели к тому, что это учебное заведение по уровню подготовленности шакирдов, по мнению Г. Баттала, стало заметно «опережать учащихся хваленых оренбургских и каргалинских медресе»³⁷.

Зайнулла ишан оставил небольшое письменное наследие, но среди них есть работы, раскрывающие авторские позиции общепедагогического характера, а также учебная литература. Например, такие как «Приведение доказательств против носителей ложных мнений и мыслей», «Похвальные качества [шейха Ахмеда] Зийяэтдина ал-Кюмюшханави», «О букваре», «Троицкие духовные ученые и новый

³⁷ Фархшатов М.Н. «Дело» шейха... – Указанное сочинение. – С. 24.

метод [обучения грамоте]». Конечно, педагогические взгляды мыслителя взаимосвязаны с его этическим мировоззрением. Основным стержнем становления человека и его совершенствования является нравственность. Он призывал своих последователей к праведной жизни, честности, скромности, терпению, терпимости к мнению и позициям другого человека, трудолюбию, любви к родине, активному деятельному отношению к собственной судьбе и окружающей действительности, помощи нуждающимся. Религиозные идеи, в его представлении, не должны становиться догмой, они должны быть направлены на внутреннее самосовершенствование и внешнее разумное переустройство мира. Например, шакирдам он всегда внушал мысль о том, что самое главное их дело не зикр – многократное повторение молитвы, прославляющей Аллаха, а познание и учеба. Поэтому почти ежедневные встречи ишана с учениками и многочисленными гостями, приезжающими к суфию, проходили в научно-познавательных беседах и диспутах.

Кроме этого, З. Расулев обращал внимание на формирование ценности здорового образа жизни. Обладая достаточным опытом народной медицины, того, что накопила исламская литература и, конечно, огромными психологическими приемами воздействия и внушения он реально помог вылечиться сотням людей. Педагогическая и психотерапевтическая работа способствовала отказу от пьянства и табака многих его последователей. По инициативе Зайнуллы ишана и его сына при мечети была открыта аптека, где нуждающиеся не только приобретали лекарства, но могли получить и консультацию медицинского характера.

В целом, мыслитель оказал огромное влияние на развитие прогрессивного мировоззрения башкир, татар, казахов и других представителей исламского мира. К нему обращались по разным вопросам, имеющим общественную значимость, на него ссылались множество известных людей, среди которых М. Акмулла, Р. Фахретдинов, З. Валиди, И. Гаспринский и другие. Не случайно еще при жизни ишану присвоили почетное звание «кутб-и заман», в переводе с арабского означающее «столп, или полюс времени». А после смерти в некрологах назвали «духовным королем» российских мусульман. Звания этого Зайнулла Расулев действительно заслужил, потому что его идеи имели силу фетвы, то есть закона.

3.4. Исмаил Гаспринский: педагогические идеи и вклад в реформирование исламского образования



Исмаил Мустафович Гаспринский (1851 год в селе Авджикай, недалеко от Бахчисарая – 1914 год, Бахчисарай) – выдающийся крымско-татарский представитель исламской культуры, журналист, педагог, реформатор образования, просветитель и гуманист. Первоначальное образование у него было мусульманское, ему посчастливилось в течение нескольких лет учиться у одного из известных в Крыму учителей Хаджи-Исмагила хальфы. В 1861 – 1863 годах он учится в Симферопольской губернской гимназии, затем продолжает обучение в кадетском корпусе Воронежа и в

знаменитой московской гимназии Милютина.

В 17 лет возвращается в Бахчисарай и начинает работать учителем русского языка и литературы во всемирно известном медресе Зынджирлы (построенного в 1500 году во времена хана Менгли I Герая, заложившего основы государственности крымских татар) и в сельской школе деревни Дерекай (недалеко от Ялты). Понимая, что уровень образования еще недостаточен, едет первоначально в Турцию. Но после знакомства с особенностями организации обучения в этой стране, решил поехать во Францию, где в течение трех лет занимается в Парижском университете. В вузе он изучает философию, социологию, филологию, политическую экономию, историю Античности и Средневековья, историю цивилизаций западноевропейских и восточных народов. Конечно, основательно осваивает французский язык и литературу, углубляет знания в области арабского, персидского и турецкого языков. Там же знакомится с русским писателем Иваном Тургеневым и работает его литературным секретарем. Начинает увлекаться педагогическими идеями великого русского педагога К.Д. Ушинского. В 1876 году 25-летний молодой человек возвращается в Бахчисарай и вдохновенно начинает обучать русскому языку и литературе в том же медресе Зынджирлы.

И. Гаспринский, получивший достаточно высокое по тем временам образование, который уже в молодые годы завоевывает авторитет среди населения, в 1879 году закономерно избирается градоначальником Бахчисарая. В 1881 году публикует свое первое сочинение «Мусульмане России», лейтмотивом которого стали проблемы повышения культуры и авторитета исламских народов в

стране, образования, просвещения и национального самоопределения. Ратуя за консолидацию исламских народов России, начинает процесс по созданию газеты «Тарджеман» («Переводчик»). После преодоления сложных препон царской администрации при получении разрешения в 1883 году все-таки выходит первый номер этой газеты. Она быстро завоевывает авторитет среди мусульманской интеллигенции не только внутри страны, но и далеко за ее пределами. Это иллюстрирует тираж и география распространения издания. Так, если первый номер газеты вышел в количестве 320 штук, то через несколько лет он вырос до 50 тысяч. Кроме крымских городов газета распространялась в Казани, Уфе, Астрахани, Баку, Шуше, Ереване, Тифлисе, Самаре, Махачкале, Ташкенте, Самарканде, Бухаре, Хиве. Также ее выписывали в Турции, Иране, Афганистане, Сирии, Египте, Индии, Китае, Румынии и даже Японии.

«Тарджеман» выходил на двух языках, тюрки и русском, в шестистраничном объеме, в котором публиковались материалы общекультурного, исторического, социально-политического, педагогического, экономического, литературного и религиозного характера. Газета стала действенной трибуной, предоставившей возможность всем неравнодушным к судьбе не только исламских народов, но и страны в целом вслух высказать свои переживания и чаяния. Причем авторами статей выступали представители и народов России, а также иностранцы, независимо от их этноконфессиональных особенностей. Благодаря газете сохранились и до нас дошло множество работ известных личностей того времени. Например, романы самого И. Гаспринского: «В стране удовольствий», «Письма француза», «Солнце взошло». Но не только это. Главной заслугой этого издания считаем то, что оно выполняло функцию консолидации, повышения культуры и авторитета исламской диаспоры России не только в стране и мире, но и, что также очень важно, в собственных глазах мусульманских народов страны.

Кроме «Тарджемана», И. Гаспринский, а также его семья публикуют еще несколько периодических изданий: газеты «Алеми-и-субьян» («Детский мир»), «Миллэт» («Нация»), сатирический еженедельник «Ха-ха-ха» и еженедельный журнал «Алем-и-нисван» («Мир женщин»), редактором которого была средняя дочь Исмаила Мустафовича Шафики Солтан. Безусловно, в этих изданиях рассматривались и педагогические проблемы. Например, в журнале «Мир женщин» было много статей о семейном воспитании и роли матери в формировании детей. Или в «Детском мире» публиковались короткие рассказы, басни, загадки, интересные новости, специальные методические рекомендации для старшеклассников и учителей. Надо отметить то, что эти периодические издания продолжали выходить и после смерти своего создателя.

Наряду с деятельностью редактора и журналиста, И. Гаспринский занимался просветительской работой. Он пишет несколько научно-популярных книг, таких как: «Страноведение» (1889, «Врачебное наставление» (1901), альманах «Знание народу» (1901), познавательного издания «Правила поведения на Востоке и Западе» (1911), энциклопедического сборника «Издательство Исмаила». Все они были направлены на освещение вопросов науки, культуры, развития техники. Также им было написано несколько повестей, романов и других художественных произведений. Его просветительская деятельность строилась на богатом опыте, накопленном всеми народами мира. Просветитель опровергал ложные теории о том, что только европейские народы зародили мировую культуру, а народы Востока всегда отставали. В основе этого было глубокое знание истории и культуры восточных и европейских стран. В этом отношении он был объективнее ориенталистов того времени.

Вклад мыслителя в научно-педагогической сфере был также значителен. Он являлся одним из последователей великого русского педагога К.Д. Ушинского как в общепедагогических, так и в частных вопросах. Так же как Константин Дмитриевич, он был сторонником всеобщего образования и идеи народности воспитания. Исходил из того, что не следует слепо переносить чужой педагогический опыт в отечественную систему, образование народа должно строиться на основе культурных особенностей, истории, традиций и родного языка. Поэтому реформирование исламских учебных заведений на основе нового прогрессивного звукового аналитико-синтетического метода обучения, строится на изменении отношения к языку преподавания.

Главными принципами нового метода, впервые опробованного им в 1884 году в бахчисарайской школе, стали сознательность, рациональность, системность, а также опора на родной язык как язык преподавания. Именно родной язык должен стать стержнем всего обучения в новой школе, что не исключало изучения арабского, турецкого, русского и европейских иностранных языков. Практическое воплощение его идей происходит достаточно быстро. Так, по его личной инициативе в Крыму, а также в Средней Азии стали открывать новометодные школы. Из многих мусульманских регионов России, в том числе из Башкортостана, в Бахчисарай поехали учителя для изучения нового опыта. Одними из первых были педагоги таких медресе, как «Усмания», «Расулия» и других. Вернувшись из Крыма, эти учителя активно начинают внедрять новый метод в местных учебных заведениях. Кроме Башкирии, его новый метод обучения стал интенсивно внедряться в Татарстане, Казахстане, Туркменистане, Таджикистане, Узбекистане, Киргизстане, Азербайджане, Турции, Северной Персии, Египте, Индии и Восточном Китае.

Надо отметить вклад И. Гаспринского и в развитие женского образования. Выступая за равноправие женщин, он содействует организации новометодных общеобразовательных и профессиональных учебных заведений для девушек. Мыслитель всемерно актуализирует закономерную значимость женщины в воспитании детей. Так он пишет, что: «Добрые правила, усвоенные от матери, никогда не забываются, а потому, чем больше знает мать, тем лучше пойдет общее воспитание и жизнь».

И. Гаспринский пишет серию педагогических работ, среди них: «Учитель детей» (учебник в двух частях, способствующий внедрению новой методики, 1884), «Сармашык дестеси» (пособие для обучения детей письму, 1883), «Шаригате Ислам» (1895), «Книга для учителей» (1896), «Начальная арифметика» (1897), «Морфология тюркского языка» (1902), «Знаменитости Крыма» (1912), «Учёные Туркестана» и множество других изданий. Его учебники и учебные пособия соответствовали достижениям психолого-педагогической науки, опирались на знание анатомо-физиологических и возрастных особенностей детей. Следуя принципам построения учебной литературы, выработанным К.Д. Ушинским, Л.Н. Толстым, И. Гаспринский сопровождает свои книги рисунками, отрывками из классических произведений, а также дидактическими и методическими указаниями для учителей. Принципы организации учебников, на которых он строил свои книги, актуальны и сегодня. Среди них такие, как принцип последовательности, изложение от понятного к неизвестному, от простого к сложному, наглядности, рациональности, прочности, сознательности, единства воспитания и обучения.

В целом, жизнь и деятельность Исмаила Гаспринского может служить хорошим примером подвижничества, следования гуманистическим идеалам и служения народным интересам. Его вклад в развитие образования исламских народов всего мира имеет огромную значимость. Иллюстрацией названного может служить и память о нем, сохраненная в постаментах, его именем названы учебные заведения и улицы городов и, конечно, огромное количество книг, диссертаций и других изданий как отечественных, так и зарубежных авторов. Среди работ можно назвать докторскую диссертацию Э.А. Аблаева, написанную еще в СССР, книги американских исследователей А. Бенигсена «Исмаил Гаспринский и начало движения джадидизма в России» и Е.И. Лаззарити «Исмаил Гаспринский и мусульманский модернизм», турецкого ученого Нодира Давлета «Исмаил бей Гаспарали», современного автора из Крыма В.Ю. Ганкевича «На службе правде и просвещению: краткий биографический очерк И. Гаспринского (1851 – 1914)». Конечно, об этом просветителе и гуманисте есть множество работ, написанных исследователями из Башкортостана и

Татарстана. Среди них М. Уметбаев, Р. Фахретдинов, Ш. Марджани, У. Карими и множество других.

Считаем правомерным завершить наши размышления об этом человеке словами известных в исламском мире людей. Так, Ризаитдин Фахретдинов после смерти просветителя написал, что, несмотря на скорбную потерю «Окружение И. Гаспринского, вооружившись великими идеями, мечтаниями и ориентирами, вышли в путь. Не уставая, продолжает идти этой дорогой... Что сделала «Тарджеман»? Какие идеи она выражала? Почему его хвалят и друзья и враги?». Или Нодир Давлет пишет: «Гаспринский – яркая личность, он посвятил себя просвещению народа и поднялся до уровня лидера тюрко-татарских народов России. Он был журналистом, писателем, общественным деятелем не только крымских татар, но и всех тюркоязычных народов».

3.5. Педагогическая деятельность и теория Галимджана Баруди



Галимджан Баруди (наст. Галиев Галимджан Мухаметзянович) родился в 1857 году в деревне Малые Ковали Казанской губернии – скончался в 1921 в Москве, похоронен в Казани. Известный исламский просветитель, педагог, организатор и руководитель медресе «Мухаммадия», реформатор-джадидист, политический деятель, муфтий Центрального духовного управления мусульман Внутренней России и Сибири (1917 – 1921), с 1906 года был членом Союза российских мусульман. Был делегатом 2-го и 3-го Всероссийских съездов мусульман. Его мировоззрение формируется под влиянием мусульманской культуры, на основе арабоязычной и персидской литературы. Изучение работ античных и восточных классиков, а также трудов своих идейных учителей и соратников, среди них Шигабутдин Марджани, способствовали формированию прогрессивного и широкого взгляда на важнейшие стороны общественной жизни России. В особенностях его педагогических идей просматривается опора на теоретические положения Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, И. Гаспринского, З. Расулева и др.

Первоначальное исламское образование Г. Баруди получил на родине, затем поехал в Бухару для продолжения образования и углубления знаний. Конечно, юноша еще не мог предполагать, что выбор его, возможно, не совсем удачен. Бухара, долгое время являвшаяся одним из признанных центров мусульманского образования,

во второй половине XIX уже утратила свое прогрессивное значение. Тем не менее, жители центральных регионов России еще по привычке отправляли своих детей на учебу в этот город. Молодой Галимджан в течение нескольких лет учится в бухарском медресе, одновременно активно работает преподавателем. Но ортодоксальность и догматизм преподавателей и религиозных деятелей, а также схоластика и зубрежка, царящие в учебных заведениях этого города, вызывала протест его пытливого ума. Конечно, это было время, когда у него начинают зарождаться идеи реформирования не только мусульманского образования, но и религии.

В 1882 году он возвращается в Казань, где был назначен имамом и мударрисом в Пятой соборной (Белой) мечети. На основе медресе своего отца, организовал новометодное исламское учебное заведение «Мухаммадия», срок обучения в котором вырос до 16 лет: первый год обучения в подготовительном классе, 6 лет в иптидаи (начальная ступень), 6 лет в санавие (средняя ступень) и 3 года в галлие (высшая ступень). Учебное заведение, которым руководит и сам преподает Баруди, начинает создаваться как джадидистское, новометодное образовательное учреждение. Реформирование медресе, как пишет сам мыслитель, продолжалось в течение более двадцати лет. Была создана новая программа обучения, менялись методы и формы работы, расширялось содержание образования, преподаватели писали новые учебники. Сам Галимджан Баруди написал новые учебники по вероучению, арифметике, обучению тюркской грамоте, арабско-персидско-татарский словарь, букварь «Савадхан», который в дореволюционное время переиздавался более десяти раз. Одним из результатов нововведений стало то, что учебное заведение начало завоевывать популярность среди прогрессивно настроенной интеллигенции. Не случайно со временем это учебное заведение становится одним из признанных центров исламского образования. Впоследствии медресе даже называли татарским университетом дооктябрьского периода, а в первые годы советской власти его выпускников по статусу приравнивали к лицам, получившим среднее профессиональное образование.

В 1906 году реформатором было получено разрешение на издание религиозного, общественно-политического, литературного и педагогического журнала «Ад-Дин ва аль-адаб» («Религия и нравственность»), в котором было опубликовано множество работ, освещающих проблемы образования. Одной из таких работ самого Баруди была статья: «Заветы русского ученого-педагога Ушинского преподавателям».

Важной страницей становления мировоззрения становится его знакомство и сближение с одним из самых авторитетных и влиятельных башкирских ишанов – суфием Зайнуллоем Расулевым. Уровень доверия

3. Расулева к Г. Баруди вырос настолько, что первый разрешил рассматриваемому нами деятелю принимать в мюриды своих шакирдов и других, пожелавших стать его последователями. Известность этого мыслителя начинает простираться далеко за пределами мусульманского мира России. Но реформаторская деятельность в целом и либерально-демократические идеи Г. Баруди вызывали не только одобрительное отношение, на него ополчились кадимисты – сторонники консервативного религиозного крыла и старого, традиционного образования. Мыслителя стали обвинять в искажении исламской религии и шариата. В 1908 году его арестовали и отправили в ссылку вначале в Вологодскую губернию, а затем за пределы России. После возвращения в 1910 году в Казань он был восстановлен в должности имам-хатыба. На 1-м Всероссийском мусульманском съезде был избран муфтием ЦДУМ, после роспуска Милли идара выехал в город Петропавловск, в марте 1919 года вернулся в Уфу.

Педагогические идеи Баруди заключены в его учебниках, книгах, статьях, рассматривающих не только образовательные, но и философские, богословские и проблемы социального характера. Образование играет огромную роль не только в формировании отдельной личности, поэтому является его необходимой потребностью, также оно является фактором духовного и материального благополучия всего общества. Образование должно строиться на общечеловеческих принципах, оно должно иметь демократический и общедоступный характер, каждый ребенок имеет право обучаться, независимо от социального происхождения, материального достатка, места жительства. Так, в медресе «Мухаммадия» обучалось множество детей, у которых из-за бедности их родителей не взимали плату. Мыслитель также ратует за усиление и углубление женского образования.

Г. Баруди выступает одним из идеологов обновления мусульманской школы на новых принципах, движение, получившее название «джадидизм». Он критикует традиционную систему обучения, основанную на схоластическом содержании образования, оторванности его от жизни, такие методы и приемы, как догматизм, зубрежку и школярство. Педагог всячески пропагандирует новометодные школы, выступает за подготовку учителя нового типа. Модернизированное образование должно быть построено на содержании образования, разумно сочетающего религиозное и светское знание, на методах, направленных на формирование сознательного и творческого отношения к предметам, на гуманистических принципах, учитывающих индивидуальные и возрастные особенности ребенка. Одним из составляющих нового обучения должен стать родной язык, литература и культура народа. Наряду с этим приобщение к культуре своего народа не отрицает изучения культуры других народов мира.

Основной целью воспитания, по мнению педагога, является формирование высоконравственной совершенной личности с активной социальной позицией, занимающейся общественно полезной деятельностью, живущего не только собственными, а народными интересами. В целом это личность, стремящаяся к собственному счастью и общественному благу. Конечно, мыслитель связывает нравственное совершенствование с исламской религией и религиозным воспитанием человека. Религиозные нормы выполняют, с одной стороны, функции, направляющие человека на правильный путь, с другой – они удерживают его от совершения неправомерных поступков. Как писал один из его современников и биографов Юсуф Акчура: «По глубокому убеждению Галимджана, благородно лишь то, что религиозно и нравственно». Сложно не согласиться и со следующей, актуальной во все времена, идеей выдающегося мыслителя Баруди, сформулированной А.Г. Мухаметшиным: «Многие великие государства прошлого развалились и ушли в небытие не в силу отсутствия военной мощи, а именно в силу пошатнувшихся религиозных и нравственных устоев общества»³⁸. Акцентом в этом случае, конечно, является нравственное составляющее общества и отдельного человека, история содержит тысячи примеров, когда именно безнравственное (эгоизм, жадность, тщеславие, ложь, предательство, равнодушие, лень и т.п.) становилось причиной войн и множества других социальных катаклизмов.

Нравственное воспитание связано с умственным, трудовым и физическим направлениями формирования воспитанника. Основными качествами воспитанного человека являются гуманность, демократичность, справедливость, уважение к старшим, патриотизм, гордость за свой народ, трудолюбие, образованность, мудрость. Обучение и воспитание – процессы взаимосвязанные. Главным носителем и ретранслятором этой идеи, конечно, является учитель, который своим отношением к ученикам, к знанию и к своей собственной жизни подает пример воспитанникам и всем окружающим его людям. Отсюда учитель не только преподаватель, но и воспитатель, ответственно относящийся к делу, обладающий достаточным тактом и педагогическим мастерством.

Принципы воспитания и обучения исламского мыслителя соответствовали педагогической науке того времени. Среди них были принцип воспитывающего обучения, народности, научности, прочности, сознательности, опоры на интересы коллектива, учета индивидуальных особенностей ребенка, наглядности, практикоориентированности, систематичности, последовательности и постепенности. Так, размышляя

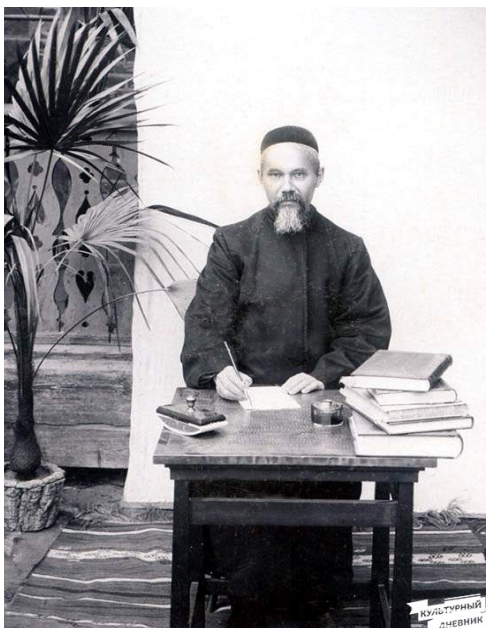
³⁸ Мухаметшин А.Г. Просветительская и педагогическая деятельность Галимджана Баруди (Галиев Галимджан) (1857-1921) // Вестник Башкирского университета. – 2006. – Т. 11. - № 2. – С. 131-135.

о последнем принципе, автор пишет, что « в каждом деле нужна постепенность. Человеку трудно отделаться от привычного. Ученый и способный человек, будучи имамом, должен укреплять нравственность людей, трудиться с целью приближения людей, мужчин и женщин к Аллаху».

Мыслитель выступает за многообразие методов воспитания и обучения. Одним из них выступает метод исследовательского характера, когда ученик на основе собственной деятельности и опыта формирует свое миропонимание, познание не только внешних явлений, а их причинно-следственные связи. Как говорит сам ученый: «Следует искать и находить причины, не доверять лишь видимому». Причем большой объем знания сам по себе не является самоцелью и не способствует позитивному развитию воспитанника, главное, чтобы знания были добыты собственной деятельностью ученика, на основе его практики. Кроме этого, педагог предлагает такие методы обучения, как упражнение, беседа, диспут, дискуссия, комментированное изложение, пример и катехизический метод. В детях необходимо поддерживать здоровое любопытство, развивать активность, внимание, память, воображение. Учение должно быть не только доступным, но и комфортным для обучающихся. Реформатор выступает против физических наказаний, которые формируют только негативные качества человека, такие как отвращение от учебы, жестокость и равнодушие. Г. Баруди считает, что воспитывать ребенка проще, чем его перевоспитывать. Не случайно он придает большое значение воспитанию ребенка в семье, где и должны закладываться зерна будущей совершенной личности.

Таким образом, педагогическая деятельность и теория Галимджана Баруди имела большое значение в развитии системы мусульманского образования не только Поволжья, но и России в целом. Его гуманистические, этнопедагогические положения выражали устремления прогрессивно настроенной отечественной интеллигенции конца XIX – начала XX веков. Его педагогическое наследие не утратило своей значимости до сегодняшнего дня.

3.6. Ризаэтдин Фахретдинов – востоковед, ученый-богослов, педагог и просветитель



Одной из вечных проблем, решаемой каждым индивидом по-своему, является проблема смысла жизни человека, его бытия и всего мироздания. Из всего многообразия точек зрения на поставленный вопрос, сегодня автора этих строк привлекает та, в которой смысл раскрывается в своеобразной триединой задаче. То есть, человеку необходимо вобрать в себя все то позитивное, что накоплено человечеством, обогатить его и передать это, уже обогащенное, потомкам. Очень удобная формула, прежде всего простотой понимания, а главное,

технологичностью, или возможностями применения её в жизнедеятельности любого человека. Хотелось бы обратить внимание читателя на культурологический и особенно педагогический характер обсуждаемого нами смысла. На самом деле, воспитывая отдельную личность, общество «вкладывает, формирует» в ней накопленные культурой ценности, создаёт условия, при которых культура обогащается этой личностью и одновременно становится ее носителем.

В связи с этим возникает совсем не праздный вопрос. Насколько названная триединая задача решается относительно человека, имя которого звучит в заголовке этой части нашей работы – Ризаэтдина Фахретдинова? Ведь нельзя сказать с уверенностью, что его полноценная и богатая на всевозможные события жизнь и не менее богатое творческое наследие более или менее известна современникам.

Историю культуры представляют многие гениальные и выдающиеся мыслители. Она бережно хранит имена тех, кто внес даже небольшой, на первый взгляд, вклад в развитие науки. Но, как это не парадоксально, есть такие деятели, образно я бы их назвал «звездами всемирного значения», о которых наука знает совсем немного. К одним из таких «звезд» относится и имя нашего ученого. Поражает простое перечисление того вклада, который был им внесен в различные области человеческого знания и деятельности. Ученый-энциклопедист, востоковед и исламовед, философ и историк, писатель и журналист, муфтий и политик, педагог и гуманист, мыслитель и просветитель, образно «он везде проник», много пережил, все познал и завещал своим потомкам.

Но, как ни странно, его творческое наследие, с одной стороны, имеет достаточную историографию, о нем писали как отечественные, так и зарубежные исследователи (Ф.Н. Баишев, М.Х. Гайнуллин, М.Ф. Рахимкулова, С.Г. Синенко, Г. Тукай, Р.А. Утябай-Карими, Х.Ф. Усманов, М.Н. Фархшатов, Ф. Фаткуллин, А.И. Харисов, Р.З. Шакуров, Б.Х. Юлдашбаев, А.-А. Рорлих и др.). С другой стороны о Р. Фахретдинове мало известно даже искушенному читателю. И это немудрено, об этом деятеле, на наш взгляд, недостаточно монографических работ, нет полных собраний его сочинений. Своего читателя ещё ждут непереуведенные на русский и другие языки рукописные произведения мыслителя. В вузах при изучении всеобщей истории или истории педагогики его имя не упоминается или упоминается очень редко, о нем мало работ даже в формате научных статей.

Сегодня на основе новых методологических подходов необходимо переосмысление всего наследия, того, что было сделано Р. Фахретдиновым в теории и практике всей системы гуманитарного знания.

Весь творческий путь Ризаэтдина Фахретдинова можно условно поделить на четыре крупных периода: 1) годы детства (родился в деревне Кичучат (Юлдаш) Бугульминского уезда Самарской губернии), первые «университеты» – целенаправленное воспитание и обучение у собственных родителей, затем обучение в медресе Чистополя и деревни Нижние Шелчелы и, наконец, «проба пера» на педагогическом поприще – работа муэдарином в одном из сельских медресе; 2) первый уфимский период, достаточно продолжительный (1891 – 1906 гг.), когда он служит казыем в Оренбургском Магометанском духовном собрании; 3) оренбургский – плодотворная, прежде всего, журналистская работа в роли помощника редактора газеты «Вахыт» («Время») и редактора журнала «Шура» и, наконец, 4) второй уфимский период – выполнение сложной, совершенно неоднозначной, но безусловно, необходимой работы муфтия Духовного собрания мусульман.

Одним из часто обсуждаемых проблем, касающихся Р. Фахретдинова, является вопрос его этнического происхождения. Так, у авторов различных работ, в том числе и энциклопедических, его называют или татариним, или башкиром. При этом обе точки зрения опираются на научно обоснованные аргументы. Отсюда странное желание присвоить то, что не может принадлежать отдельно ни одной из названных сторон. Ведь тем самым сужается его творческий вклад в культуру искусственно возведенными границами. Известно, что сам мыслитель не подчеркивал свою принадлежность к тому или иному народу, называя себя болгаром. Не хотелось бы принимать какую-либо из точек зрения, очевидно, что наука не имеет национальных границ и любая здравая мысль принадлежит всему человечеству. Поэтому здесь

будет уместна идея, высказанная Ф.Н. Баишевым, о том, что «личность и наследие его [Фахретдинова] выходят далеко за национально-культурные рамки татарского и башкирского народов, и он являет собой мыслителя и ученого более широкого, тюрко-мусульманского масштаба»³⁹. Но, на наш взгляд, мировоззрение педагога-просветителя простирается далеко за пределы и тюрко-мусульманского мира. Даже если ограничиться одной областью знания, например, взять его воспитательную систему, можно утверждать, что она является частью не только европейской, но и всемирной педагогической культуры.

Р. Фахретдинов проявил себя как целостная личность педагога: он был активным мудрым практиком, глубоким теоретиком, а также являлся блестящим примером самосовершенствования. Образование получил, об этом говорилось выше, в сельском медресе, но он бы не стал таким, каким мы его знаем, если бы не занимался самообразованием. Пытливый ум будущего энциклопедиста проявился уже с детства. Сам Р. Фахретдинов вспоминал, что с детства у него «возникла привычка – о непонятном ни у кого не спрашивать и подолгу, пусть и не всегда результативно, размышлять о сложных вещах самому, людей и события оценивать самостоятельно»⁴⁰.

Желание самосовершенствоваться становится характерной чертой будущего исследователя. Систематический поиск и «поглощение» необходимой литературы будет неотъемлемым компонентом всей его жизни. Так, современники вспоминают, как он был потрясен, когда узнал из книги «Нозхател-болдан» (учебник по географии), купленной дядей, о том, что Земля вертится вокруг солнца. Или его настойчивые поиски, а затем самостоятельное изучение книги «Хисаплык» («Арифметика»). Причем, изучив её, пишет одно из первых своих методических пособий по предмету для шакирдов медресе и дает уроки всем желающим.

Исследователь постоянно углубляет знания основ мусульманской религии, изучает восточные (арабский, персидский, турецкий), русский и другие языки. В Уфе у него возникает возможность приобщения к богатым архивохранилищам Духовного собрания, где были накоплены старопечатные и рукописные источники по истории и культуре народов Урало-Поволжья и мусульманского Востока. Просветитель начинает изучать и систематизировать огромное количество литературы. И деятельность «его на этом поприще, которую он с не меньшей настойчивостью и с большим энтузиазмом и увлеченностью продолжил

³⁹ Баишев Ф.Н. Общественно-политические и нравственно-этические взгляды Ризы Фахретдинова. – Уфа: Изд-во «Китап», 1996. – С. 38.

⁴⁰ Синенко С.Г. Мусульманское духовное собрание. Художественно-документальное повествование. – Уфа: Изд-во «Башкортостан», 2008. – С. 186.

в 20-е и 30-е годы, справедливо оценивается как подлинный научный подвиг ученого»⁴¹.

Интересны и дополняют вышеназванную картину воспоминания самих участников событий. Так, дочь Р. Фахретдинова, Асма пишет, что «когда он занимался научной работой, он проводил многие часы в архиве, приведенном в порядок им самим. Он листал исторические труды, метрические книги, пытаясь найти или проверить необходимые даты. Он сам говорил, смеясь: «Если кто-нибудь понаблюдает за мной со стороны, то скажет: «Что за богатство ищет в архиве Риза казый, наверняка там есть какой-нибудь клад?». Однако для меня узнать верные даты рождения и смерти трех-четырех ученых для книги «Асар» дороже, чем ведро золота»⁴². Безусловно, эта особенность мировоззрения ученого не могла остаться незамеченной его современниками. Так муфтий Г. Баруди говорил, что Ризаэтдин «во всем совершенствовался лишь силой мышления и чтения»⁴³.

Как педагог-практик Р. Фахретдинов стал формироваться уже в стенах медресе. Надо отметить, что система образования в мусульманских учебных заведениях предполагала и создавала условия, когда шакирдам (учащимся медресе) приходилось приобщаться к педагогической практике. Дело в том, что мударрисы (преподаватели медресе) для более эффективного обучения, назначали себе помощников – хальф. Институт хальф был своеобразной педагогической практикой, кроме того, снимал проблему нехватки учителей. Хальфы, назначавшиеся из старшеклассников, вели не только воспитательную работу, но и помогали осваивать науку младшим шакирдам.

Необходимо обратить внимание, что эта своеобразная система взаимного обучения в мусульманских учебных заведениях была изобретена задолго до рождения известных положений Белла и Ланкастера, с именами которых связывают идею взаимного обучения. Факт, отмечавшийся авторами «Очерков истории школы и педагогической мысли народов СССР», но до сих пор не занявший подобающего места в иерархии общественных достижений⁴⁴. Даже в «Российской педагогической энциклопедии» в статье «Взаимное обучение»⁴⁵ акцент сделан на белл-ланкастерской системе и ничего не говорится об этой практике в мусульманских учебных заведениях.

Ризаэтдин Фахретдинов проходит все возможные ступени профессионального педагога: вначале хальфа, затем деятельность в роли

⁴¹ Шакур Р.З. Великий подвижник науки и просвещения // Ватандаш. – 2008. – № 10. – С. 27.

⁴² Синенко С.Г. Мусульманское духовное собрание. – Указанное сочинение. – С. 191.

⁴³ Баишев Ф.Н. – Указанное сочинение. – С. 39.

⁴⁴ Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX века. – М.: Педагогика, 1973. – 606 с.

⁴⁵ Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. – М.: Изд-во: Большая рос. энциклопедия, 1993. – Т.1. – С. 143.

муьида – ассистента мударриса, которую М. Усманов называет своеобразной исламской аспирантурой. После этого самостоятельная работа мударриса вначале в сельском медресе, затем в медресе «Хусаиния» и «Гусмания». Являясь одним из сторонников джадидизма, мыслитель выступает за активное деятельное реформирование мусульманской школы. Обучение должно носить практикоориентированный, сознательный характер, поэтому важным элементом образовательной деятельности выступает родной язык. «Мы должны знать свой язык. Сначала надо обратить внимание на преподавание родного языка в школе. После этого будет проще познавать остальное. Одно будет сопутствовать другому».

Наряду с формированием родного языка, ученый выступал за то, чтобы молодежь также изучала иностранные языки, что необходимо любому образованному и толерантному человеку. Р.Фахретдинов определял идеи обучения не только русскому, но и другим языкам: арабскому, фарси, тюрки, английскому, французскому и др.

Мыслитель критикует противников новой школы. Так, в повести «Салима, или Целомудрие» он говорит, что «Споры между кадимистами и джадидистами [сторонниками старой и новой школы] – это никчемные споры. Их затевают только муллы-невежды. Когда-то старые методы были новыми. В будущем, возможно, и этот новый метод назовут старым. Ибо тогда появятся еще более легкие и новые методы»⁴⁶. Р. Фахретдинов трезво относился и к старым медресе и к учебным заведениям, перешедшим к новометодному обучению. Он правильно оценивал роль медресе в развитии общественной мысли и в целом культуры народа. На самом деле, и старометодные медресе являлись очагами народного просвещения, вырастив множество образованных людей: ученых, педагогов, писателей. Не следует забывать о культурологической функции, выполняемой учебными заведениями. Благодаря мектебам и медресе мусульманскому населению была внушена идея необходимости образования.

Воспитательная теория Р. Фахретдинова раскрывается не только в его педагогических («Воспитанная мать», «Воспитанный отец», «Воспитанный ребенок», «Семья», учебно-методические пособия и др.), но и других исторических, литературных и теологических произведениях («Асар», «Асма, или Проступок и наказание», «Дини ва иджтимаги мэсьэлэлэр», «Джевамигуль кэлим шэрхи»). Можно утверждать, что любое его сочинение несет в себе воспитательный потенциал. А в целом все наследие ученого составляет целостную педагогическую систему.

В основе его системы лежат разумно гуманные с опорой на правила шариата воспитательные идеи. В произведениях педагога-

⁴⁶ Шакур Р.З. Великий подвижник науки и просвещения // Ватандаш. – 2008. – № 10. – С. 28.

мыслителя выделяются все без исключения компоненты педагогического процесса: цели, задачи, содержание, формы, методы, средства воспитания. Наряду с этим он размышляет и о субъектах педагогического процесса: идеальном педагоге и таком же шакирде. Основными направлениями воспитания являются нравственное, трудовое и физическое. Вот несколько отдельных фрагментов, раскрывающих важность педагогического воздействия на подрастающее поколение. Так, размышляя о целях воспитания, Фахретдинов говорит, что главной задачей человека является служение своему народу и его нужно к этому специально готовить.

Воспитание есть не одномоментный акт, а организация всей жизнедеятельности ребенка. «Многие люди, отдав своего ребенка в школу, считают, что свой долг по его образованию они выполнили. Это ошибочно. Отдав ребенка в школу, вы исполняете только десятую часть своих обязанностей. В остальные же 9/10 частей входят следующие обязанности: контролировать ходит ли ребенок в школу, не забывает ли школьные принадлежности, знает и понимает ли то, что учит, его воспитанность и поведение, не общается ли с дурной компанией». «Каков путь, делающий ребенка хорошим? «Святые» дети с неба не падают, они воспитываются в семье. Лучший при этом путь... правильное воспитание с детства...». Исходя из этого, Р. Фахретдинов создает собственную систему дошкольного воспитания. Воспитание начинается с рождения. Оно охватывает всю жизнедеятельность человека. Обучение является обязательным условием, средством и основной частью воспитания. Мать отвечает за физическое, отец – за нравственное и умственное воспитание. Удовлетворять естественные потребности, но не потворствовать капризам. Главным воспитательным средством является пример родителей. Мыслитель в своих работах размышляет о том, как отдельные личности стали выдающимися деятелями, с одной стороны, благодаря материнскому воспитанию в семье, с другой – «для человека очень важным воспитателем» становится научная литература.

Правильное воспитание ребенка – не только основная обязанность родителей, но и забота всего общества: «Обучать каждого человека всех слоев населения – задача народа. Учение нужно людям также, как нужен дождь для хлеба... Если хотите, чтобы ваши студенты стали учителями, воспитывайте их по правилам: обратите внимание на их характер, обучайте сообразуясь с их способностями и силами, постарайтесь дать им основу, никогда не забывайте о том, что они будут учителями», – так писал ученый.

Просветитель был одним из тех, кто в 80-х годах XIX века пропагандировал идею строительства мектебов и медресе силами общественности. «Чтобы воспитывать детей, – размышляет педагог, – надо решить две очень важные задачи. Во-первых, необходимо строить

школы для раздельного обучения мальчиков и девочек. В школах дети должны учиться читать и писать по урочной системе... Для каждой 30 детей должен быть один учитель. Вы спросите, откуда для этого можно найти средства... С желанием воплотить в реальную жизнь, старательностью – деньги найти можно. Для начала, например, подготавливая общественность, нужно получить её согласие. С усердием, в конце концов, как муравей, строящий свой дом, начнем воплощать в жизнь наши желания. Кто может помочь деньгами, кто работой. Если хотя бы в одной деревне построим школу, нас не убудет».

В целом в работах мыслителя выделены следующие педагогические цели, принципы, методы, направления воспитания и другие компоненты образовательного процесса. Так, целью воспитания является формирование гармоничного всесторонне развитого человека, готового к служению своему народу.

К отдельным педагогическим принципам и методам воспитания относятся следующие:

- ♦ всегда начинать обучение с того, что доступно разуму воспитанника;
- ♦ надо давать детям не теоретические, а практикоориентированные знания и умения, опирающиеся на жизненный опыт ребенка;
- ♦ предельно внимательно относиться к детским вопросам, разъяснять как можно серьезно и понятно, стараясь быть непротиворечивым;
- ♦ не культивировать детские страхи. При возникновении страхов необходимо развеивать их с помощью понятных фактов и доказательств;
- ♦ не пугать;
- ♦ говорить только правду;
- ♦ не применять наказаний не только телесных, совсем никаких.

Основными направлениями воспитания являются нравственное, умственное, трудовое и физическое. Так, нравственное воспитание считается центральным стержнем всей системы воспитания человека. Основными качествами воспитанника должны стать: уважение к старшим, формирование доброты, дружелюбия, правдивости, мужества, милосердия, терпимости, скромности, любовь к труду, позитивное отношения к делу, в том числе и к учебе. И, конечно, патриотизм – любовь к Родине, которая начинается с любви к своему народу.

В умственном воспитании необходимо обратить внимание на знания. Знания – самое большое достояние человека, считает просветитель. А самым главным средством умственного воспитания является книга. И с этим не только можно, но и нужно согласиться. К сожалению, знание как ценность, современная система образования все больше нивелирует, так как всё меньше обращает внимание на развитие таких познавательных процессов, как память, наблюдательность, воображение и в целом мышление обучающихся. И чем больше сегодня

мы говорим о том, что «школа должна учить мыслить», тем меньше она справляется с этой задачей.

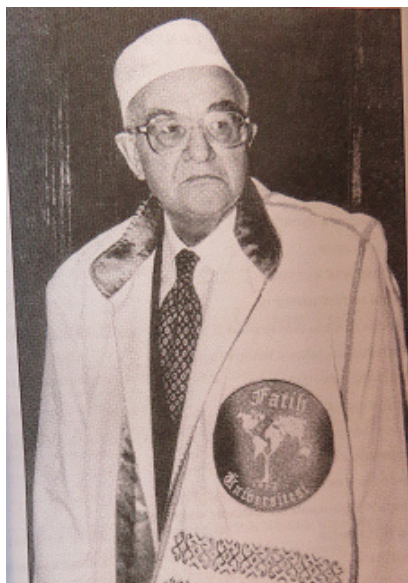
В трудовом воспитании мыслитель выделяет следующие идеи:

- ♦ старательность – особое качество в трудовом воспитании;
- ♦ бедный не тот, у кого ничего нет, а тот, кто не имеет профессии и старательности;
- ♦ труд не только физический, но и умственный;
- ♦ эстетика труда;
- ♦ развитие качеств аккуратности, упорства, рационализма, творчества, чувство достоинства;
- ♦ работу надо делать с радостью, не торопясь, постоянно повышать свой профессионализм;
- ♦ мальчики – помогают отцу в поле, пасут скот, следят за порядком во дворе. Взрослея, они приобщается к ремеслам;
- ♦ у девочек – обучение домашнему мастерству.

Труд является основой нравственного воспитания и что это самое важное средство, которое делает человека человеком: «Сколько бы человек не был умным, сообразительным, принадлежавшим к большому богатому роду, пот от собственной работы никогда не снизит достоинства, напротив, будет его главным богатством... Золото находится в пасти у льва, чтобы его достать, надо много работать». «Любовь к труду должна формироваться с детства». Физическое воспитание осуществляется естественным путем во время трудовой деятельности, кроме того, педагог предлагал заниматься гимнастикой.

В заключении можно сказать, что Ризаэтдин Фахретдинов неукоснительно следовал тому триединому смыслу жизни человека на Земле. Его жизнедеятельность, общечеловеческое и в частности педагогическое творчество были и являются актуальными во все времена.

3.7. Педагог-просветитель, ученый-исламовед Равиль Утябай Карими



Лейтмотивом одной работы Равиля Утябая-Карими, посвященной Исмагилу Гаспринскому, была идея возвращения творческого наследия великого тюркского мыслителя и просветителя в сокровищницу национального достояния наших народов. Сейчас пришло время, когда это уже необходимо делать с трудами Р.А. Утябая-Карими. Около 320 работ, разбросанных в различных научных сборниках, справочниках, энциклопедиях, в публицистических и периодических изданиях. Впечатляет географический масштаб его интересов и, в определенной степени, просветительское влияние. Турция, Узбекистан, Казахстан, Крым, Северный Кавказ, Москва, Санкт-Петербург, Сибирь, Татарстан, Башкортостан и множество других регионов страны и мира, где этот деятель оставил свои следы. Утябай-Карими известен во всех названных нами регионах и даже в США и Японии, надо обратить внимание читателя на то, что о нашем герое написано около 40 различных работ.

Свои работы он чаще подписывал как востоковед и исламовед. Считаю, что если рядом он ставил бы ещё и подпись – «педагог-просветитель», то с подобным вряд ли кто бы стал спорить. Но как это принято у просветителей такой величины, он был скромен. Ведь если подписывать всеми эпитетами, которыми его величали, получился бы достаточно солидный список. Посудите сами: «ходячая энциклопедия», «народный академик, не состоявший в академиях», «ученый от Бога», «татарская Абугалисина» и множество других.

Кто же это, Равиль Утябай-Карими? Наш соотечественник, земляк, наш современник. Он был одним из первых, а, возможно, и первым, кто в послереволюционный, вульгарно атеистический, советский период занялся изучением ислама с научных позиций. Он считал, что ислам – это не только и не просто религия, ислам – есть наука. Подобная идея в дореволюционный период возникала, но чтоб об этом размышляли в советские 60-80-е годы, было на грани диссидентства. Глобально отрицающая все, что имело хоть малейшее отношение к религии, государственная политика и не приемлющее ничего несогласованного с официальным курсом атеистическое воспитание привели к тому, что между религией и наукой образовалась огромная пропасть.

Одной из бросающихся в глаза характерных черт нашего героя является всепроницающая страсть, жажда в стремлении к знаниям и

особенно всепоглощающая жажда Истины. Страсть везде и во всём, что входило в область его интересов. Приведу только несколько размышлений, иллюстрирующих вышесказанное. Например, его жажда к знаниям, страстное желание к повышению своего образования. Раскрывая это, что, на мой взгляд, будет нелишним, затронуть и страницы его своеобразного жизненного пути.

Родился Равиль Утябай-Карими в Татарстане в семье, где из поколения в поколение передавалось чувство уважения к образованности и начитанности. Прадедушка Карим Хакимов, дедушка Галяветдин Булатов, бабушка Сажиди Булатова – все служившие или имевшие отношение к религиозной деятельности. Как известно, до революции священнослужители были одним из самых образованных сословий России. Отец нашего героя, Алексей Васильевич Кушкин (из рода крещеных татар, вернувшихся в веру предков), выпускник Казанского университета, участник Великой Отечественной войны, долгое время был директором местной школы. Мама Утябая-Карими, Махжура Каримова более 30 лет работает педагогом, из них 20 лет – директором школы, заслуженный учитель Татарстана, депутат нескольких созывов, орденоносец. В этой педагогической семье будет трое детей: сын и две дочери, в каждом из которых обязательно проростут «зерна» семейного воспитания.

Поэтому совершенно не случайно маленький Равиль уже в 4 года учится читать и писать на арабском и латинском языках. Среднее образование получает в Казани в татарской мужской школе №12 им. Исмаила Гаспринского. Школу заканчивает на «отлично». Думаю, надо обратить внимание на то, что воспитание детей в школе было одним из обязательных, причем считавшихся естественным элементом деятельности педагогического коллектива. Как пишет Фарит Фаткуллин: «В школе было принято обучать тонкостям татарской истории, проводить уроки литературы в полной одухотворенности. Учителями в школе были дети известных людей, оставивших след в татарской истории...». И сам Утябай-Карими много и тепло отзывается о школьных годах и вспоминает, что «руководители школы и учителя воспитывали искреннее чувство любви к Родине, к народу». Именно в детские и школьные годы будет заложен всепоглощающий интерес, тяга к тому, что впоследствии сделает его ведущим исламоведом России.

После школы Утябай-Карими в 1950 – 1952 годах учится на арабско-турецком факультете Московского института востоковедения. Но через два года институт был закрыт, пытливого молодому человеку пришлось вернуться в родные края, где он поступает учиться на русское отделение филологического факультета Казанского государственного педагогического института. Занимаясь русской филологией, исследователь продолжает заниматься арабским и тюркскими языками.

В нем тяга к языкам была колоссальная: в студенческие и последующие годы он самостоятельно будет осваивать арабский, персидский, старотюркский, узбекский, казахский, киргизский, таджикский, азербайджанский, чувашский, марийский, немецкий, французский, болгарский, венгерский и, конечно, татарский и башкирский языки. Большую часть этих языков освоил не только на разговорном уровне, а так, что уже в студенческие годы подрабатывал переводчиком и затем, будучи в Омске, готовил и сам вел радиопередачи на немецком языке. Там же совместно с методистом Валлем для учащихся опубликовал книгу для чтения «Унзере муттершпрахе» («Родной язык»). И это только несколько штрихов его стремления к самообразованию.

После этого работал методистом Башкирского института усовершенствования учителей, преподавал во многих школах республики, работал старшим научным сотрудником Башкирского филиала Академии наук СССР. В 1983 году получил звание «Отличник народного просвещения РСФСР». Затем Утябай-Карими был избран членом Совета ученых Духовного управления мусульман Европейской России и Сибири, в 1992 – 1994 годах работал первым ректором уфимского медресе им. Р. Фахретдинова. Это медресе стало первым в истории новейшей России учебным заведением по подготовке духовных руководителей мусульманских общин страны.

Приведем еще один пример его страсти к знаниям. В 60-е годы, когда наш герой переезжает в Уфу, у него появилась хорошая возможность удовлетворять интерес в постижении неразгаданных страниц истории мусульманских народов, истории и философии ислама. В эти годы молодой исследователь методично изучает литературу в библиотеке ДУМЕС (Духовное управление мусульман европейской части России и Сибири). Надо отметить, что библиотека в те годы была очень богатой, количество книг и рукописей было более 75 тысяч экземпляров. Позже, к сожалению, эта библиотека прекратит своё существование, как выразился Ф. Исламов, «бесценное национальное богатство распадется».

Считаем, что именно в этой библиотеке окончательно сформировались его мировоззренческие приоритеты. Безусловно, на его деятельность оказал достаточное влияние и каранхафиз Шакир Хаялэтдин, бывший в то время муфтием Духовного управления. Именно он допускает Утябая-Карими к книгам библиотеки, причем перед этим в течение полутора месяцев подвергает испытаниям на знание им не только арабографической грамоты, но и истории мусульманской культуры. Именно он, оберегая молодого человека от лишних взоров Комитета госбезопасности, «всевидающего ока государева», говорит: «Сынок, ты тут часто не появляйся, если будет нужна какая-либо книга, я буду приносить домой, там и будешь забирать» (Ф. Фаткуллин). И именно Шакир Хаялэтдин советует Утябаю-Карими познакомиться с хазратом в Узбекистане Зиязетдином

Бабаханом. Совет мудрого человека попадет на благодатную почву, впоследствии Утябай-Карими познакомится и будет не раз встречаться с З. Бабаханом и, конечно, будет углублять свои познания в ташкентских библиотеках и научных центрах.

Следующая его страсть – собирательство, научным языком это бы назвали археографической деятельностью. Он питал не всем понятную страсть к арабографическим рукописям. Увлечение само по себе позитивное и похвальное. Но он это делает не ради простого коллекционирования. Сейчас мы понимаем, что это делалось для сохранения, пропаганды и передачи нетленных ценностей будущим поколениям. Представьте себе, в советские годы, когда подобный интерес вовсе не поощрялся, скажу больше, был под запретом, Равиль Утябай-Карими ездит по стране (Узбекистан, Киргизия, Сибирь, Москва, Ленинград, Татарстан и, особенно, Башкортостан) и собирает старые рукописи. Его такт, порядочность, талант убеждения и, конечно, благоразумие тех, с кем он беседовал, были условиями того, что наследники бесценных творений передавали их в руки нашему герою. Надо сказать, что нередко исследователь выкупал шедевры на собственные деньги. Так у него было накоплено и сохранено множество уникальных, как бы читателю это не казалось пафосным, раритетов.

Искренний восторг вызывает пример, касающийся одного из этих шедевров. Как-то видный исламовед, историк, профессор Калифорнийского университета в Лос-Анджелесе, дочь крымско-татарского народа, Айша Рорлих приезжает в Россию. По её словам, «как только я пересекла границу с Россией, мне всюду говорили: «Чтобы решить все ваши научные проблемы, вам нужно обязательно познакомиться с Равилем Утябаем-Карими». Это стало одной из причин её приезда в Башкортостан. Приехав в Уфу, она встречается со всемирно известным этнологом Раилем Гумеровичем Кузеевым, затем идет в гости к Утябаю-Карими.

Они долго обсуждают различные аспекты ислама и исламоведения. В разговоре гостыя поделилась сожалением о том, что мечтает неосуществимым желанием найти утерянный перевод Корана, сделанный выдающимся мыслителем Исмаилом Гаспринским. Как известно, И. Гаспринский был представителем крымско-татарского народа, поэтому вполне понятно желание американской гостыи. А дальше, как вспоминает супруга Утябая-Карими – Магинур Мухлисовна, происходит невероятное. «Каково же было её (А. Рорлих) удивление, когда Утябай-Карими, дослушав до конца эту трогательную историю, вышел в другую комнату и, порывшись в своих архивах, вскоре вернулся обратно. В руках он держал Коран в переводе Гаспринского. Айша глазам своим не поверила. Когда же получила её в подарок, то и вовсе заплакала от счастья». Пример, достойный восклицания: снимите шляпы, господа. По опыту знаю, отдать то, что было с таким трудом найдено, особенно из литературы, не просто.

Пример, раскрывающий глубинный смысл Дела (именно с большой буквы), которым занимался Равиль Утябай-Карими. В этом, кстати, проявляется ещё одна его страсть, а именно всеобщее, всемерное просвещение мусульманских народов через ислам.

Чтоб ещё более усилить впечатление читателей, продолжу ситуацию словами того же вышеприведенного автора. Айша Рорлих не знала того, что «на одной из конференций востоковедов крымские татары, прослышав о том, что у башкирского ученого есть редкий экземпляр Корана, хотели его выкупить и предлагали за него очень большие деньги. Но Утябай-Карими отказался, сказав, что эта книга ему очень дорога».

Коран в переводе И. Гаспринского был не единственным шедевром в коллекции уфимского мыслителя. Кроме этого произведения нужно назвать разъяснения Ризаэтдина Фахретдинова на творение известного религиозного деятеля Мухамметсадыка Иманныкыя «Техватуль Мелек Расуллулахи Акрам хазратларенын Маулид Шариф касыйдеси», такие работы, как «Эль-белягуль мебин», «Ислам дине» («Религия ислам») и многие другие. Эти сокровищницы мировой мысли ещё ждут своих исследователей.

Равиль Утябай-Карими очень много публиковался, причем ещё со студенческой скамьи и буквально до последних дней своей жизни. Но особенно его талант проявился в последней четверти XX века. Среди огромного числа его исследований необходимо отметить: переиздание на основе кириллицы, впервые после 1917 года, «некоторых сочинений известных татарских, башкирских и среднеазиатских дореволюционных богословов и мыслителей (Р. Фахретдинов, М. Гафури, З. Кадыйри, С. Бакыргани); документальное исследование истории выдающихся местных медресе («Галия», «Усмания», «Буби», «Хусаиния» и др.); документальных биографий знаменитых российских исламоведов-тюркологов (И. Гаспринский, Г. Баруди, З. Камали, Ю. Акчура, С. Максуди, И. Бораганский, М. Чокаев и др.)». Не случайно в 1987 году в честь признания его научных заслуг по изучению Востока наш герой был избран членом Всесоюзной ассоциации востоковедов при Академии наук СССР.

Безусловно, в ряд его исследований входит научное описание личного архива выдающегося ученого-богослова и просветителя Ризаэтдина Фахретдинова. Затем, впервые (как часто звучит это слово) на татарском языке кириллицей была издана работа Р.Фахретдинова «Жевамигуль кэлим шэрхи». Перевод этого великого произведения был подготовлен оренбургским исследователем М. Рахимкуловой, ей помогал в переводе, редактировал и «пробивал» издание книги Утябай-Карими. К крупным исследованиям Равиля эфенди (уважительное обращение к ученому) нужно отнести его перевод на башкирский язык сур Корана, который публиковался в журнале

«Агидель», а также работа при подготовке академических энциклопедических словарей «Ислам» (Казань, 1993), «Ислам на территории бывшей Российской империи» (М., 1998-2003. Вып. 1-4), а также «Энциклопедий» Татарстана и Башкортостана.

В своих работах Равиль Утябай-Карими затрагивает множество проблем из разных областей гуманитарного знания. Иногда складывается впечатление, что он пытается охватить необъятное. В любой его работе обязательно, в той или иной степени, читатель встретит размышления философского, исторического, языковедческого, литературного, искусствоведческого, социологического, культурологического и, конечно, педагогического характера. И тем не менее, осмелюсь утверждать об определенном целостном, системном характере его мировоззрения. Ядром его гностического мироздания, я думаю, является *идея самосовершенствования человека через всеобщее, глубокое познание философии Ислама* (курсив А.Т.).

Так чего же в этом человеке было все-таки больше: востоковеда, исламоведа, просветителя или педагога? Если быть дотошным и взвесить каждую его «ипостась», допустим, на аптекарских весах, возможно, чего-нибудь будет и больше. Тем не менее, считаем, как в любом отдельном предмете или явлении нашего мироздания, всё взаимосвязано и гармонично. Так и в Равиле Утябае-Карими всё это составляло единый мир, со всеми присущими этому миру связями и компонентами, причинами и следствиями, согласием и противоречиями, убеждениями и сомнениями. Его мир был миром гармонии души и тела, слова и дела, чувств и мысли, желаний и достижений...

ГЛАВА IV

ИСЛАМСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕГИОНАХ ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ (НА ПРИМЕРЕ БАШКИРИИ)

4.1. Основные источники по истории исламской педагогики и образования Южного Урала и Приуралья

Источниковедение – наука об исторических источниках, теория и практика их выявления, изучения и использования. Исторические источники – совокупность документов и предметов материальной культуры, непосредственно отражающих исторический процесс, на основании которых воссоздается представление об исторической эпохе.

Классификация источников, по мнению историка Л.Н. Пушкарева, следующая:

1. Письменные.
2. Вещественные.
3. Этнографические.

Есть и другие классификации исторических, в том числе и историко-педагогических источников. Но не это является предметом нашего рассмотрения, поэтому остановимся на предложенной схеме вышеназванного историка.

К вещественным источникам мусульманского образования можно отнести здания учебных заведений, мечетей, мебели, предметы быта, одежды учащихся и учителей, произведения изобразительного искусства, кино, фотографии и многое другое.

К этнографическим источникам относятся произведения устного народного творчества, эпос, фольклор, отражающий определенные стороны, особенности мусульманского образования. Например, устные сочинения Мифтахетдина Акмуллы, Мухаметшы Бурангулова и множества других известных сэсэнов.

Письменные источники, в свою очередь, делятся на документальные и повествовательные. Очевидно, что первоисточниками по изучению истории мусульманского образования являются Коран, Хадисы, Тафсир. Эти произведения составляют ядро целевых, содержательных и технологических оснований рассматриваемого образования.

Также источники могут быть классифицированы на неопубликованные и опубликованные. Хранилищами неопубликованных источников являются архивы и музеи. НА РБ, Архив УНЦ, Архивы Оренбурга, Челябинска, Москвы, С.-Петербурга, Национальный музей РБ.

Опубликованные источники хранятся в библиотеках: государственных и частных. Необходимо отметить то, что среди этой группы можно условно выделить источники первой и второй группы. В

первую входят нормативные акты, сборники документов, мемуары, антологии, хрестоматии и другие работы подобного типа. Во вторую группу нами отнесены энциклопедии, монографии, статьи в различных сборниках и журналах. Считаем, что при определенных условиях подобные исследования также могут становиться историческими источниками.

Исходя из хронологических оснований, в историографии мусульманского образования в Башкортостане выделяют три основных периода: дореволюционный, советский и современный. Каждый из которых, в свою очередь, может быть разделен на еще более частные этапы. Развитие сферы мусульманского образования представлено в работах ученых, государственных и общественных деятелей, преподавателей учебных заведений и краеведов. Характерным для всех работ является многообразие подходов к анализу и оценке истории и современного состояния медресе. Большая часть работ посвящены истории мектебов и медресе дореволюционного периода. В советское время, как известно, деятельность этих учебных заведений была строго ограничена и совершенно не афишировалась. А современная система мусульманского образования ещё только формируется.

Часть сочинений дореволюционных авторов представляют собой официальную точку зрения работников и специалистов государственных органов на мусульманское образование. Есть работы, отражавшие и неофициальную позицию, большинство представителей которого были выпускниками медресе и непосредственными очевидцами того, как организовывалась деятельность мусульманского сектора образования. Поэтому их работы содержат множество детализированных фактов, имеющих, с одной стороны, субъективный характер, с другой – обладающих огромной значимостью для выделения эмоциональных и ценностно-смысловых оттенков. По объективным причинам из-за сложностей абстрагирования среди работ этих авторов недостаточно сочинений обобщающего характера. Положительной стороной этих работ было использование малодоступных документов и материалов.

Из авторов этого периода можно назвать таких, как М.В. Амиров, М. Акмулла, Р. Ибрагимов, З. Камали, Г.Н. Кильдибяков, А. Любимов, М.И. Обухов, З. Расулев, Татар-оглу, М. Уметбаев, Р. Фахретдинов⁴⁷ и др. Так Г.Н. Кильдибяков⁴⁸ и А. Любимов⁴⁹, представители официальной точки зрения, дают характеристику коранических школ в разных регионах Уфимской губернии конца XIX – начала XX века. Они выделяют три типа учебных заведений: старометодные, новометодные и

⁴⁷ Медресе Южного Урала и Приуралья: история и современность: Хрестоматия / Сост. Т.М. Аминов. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2010. – 429 с.

⁴⁸ Кильдибяков Г.Н. Магометанские школы (Мектеб и медресе) в Мензелинском уезде Уфимской губернии. – Мензелинск, 1913. – 78 с.

⁴⁹ Любимов А. Мактабы и медресе г.Уфы и 1-го района Уфимского уезда. Оттиск из «Вестника Оренбургского учебного округа». – Уфа, 1914. – 10 с.

смешанный тип школы. Обе работы раскрывают особенности содержания образования в медресе.

Работа М.В. Амирова уникальна тем, что автор представляет программу обучения в медресе «Усмания»⁵⁰. Достаточно фундаментальный и, к сожалению, один из немногочисленных документов, ярко иллюстрирующий высокий уровень образования одного из известных в России медресе конца XIX – начала XX века. Чтобы понять действительный уровень того или иного учебного заведения, необходимо проанализировать то, чему в нем учат, или, другими словами, содержание образования. Данная работа «подробно» раскрывает программу обучения в медресе «Усмания». Сравнительный анализ учебного плана, самой программы, её религиозного и светского составляющих дает достаточно «пищи» для размышлений исследователю сегодняшнего дня. Этот документ, несомненно, будет полезен и для организаторов современной системы мусульманского образования в России. Одним из уникальных женских мусульманских учебных заведений являлось «Дарлмугаллимат», открытое в Уфе в 1916 году. Основным документом, раскрывающим специфику этого женского медресе, стал его устав и объяснительная записка, опубликованная, наверное, в 1915 – 1916 годах⁵¹.

В целом, дореволюционные исследователи достигли определенного успеха в изучении проблем образования: был накоплен и систематизирован большой фактологический материал, в основном по истории начальной школы, затронуты отдельные вопросы образования и учебных заведений этой сферы.

Среди исследователей советского периода, фрагментарно рассматривавших проблемы развития медресе, можно выделить Ш.К. Абзанова, М.В. Амирова, С.Р. Алибаева, К. Идельгужина, А.К. Рашитова, Т.М. Мамлееву, А.Х. Махмутову, Ф.Х. Мустафину, Г.Н. Фатихова⁵² и др. Все из названных авторов больше занимались историей государственной системы образования, проблема целостного изучения мусульманского сектора не являлась предметом их исследований.

Единственной работой этого периода, предметно раскрывающей особенности мусульманского образования на Южном Урале, стало диссертационное исследование Т.М. Мамлеевой «Женское образование

⁵⁰ Гильмиянова Р.А. Подвижник книги и просвещения: вклад М.В.Амирова в развитие духовного потенциала Башкирии /Под науч. ред. Т.М. Аминова. – Уфа: Вагант, 2008. - 168 с.

⁵¹ Объяснительная записка к уставам Уфимского Дарульмугаллимина «Султаніе» и Уфимского Дарульмугаллимата «Султаніе». – Б.м., Б.г. – 14 с.

⁵² Алибаев С.Р. Школы Башкирской АССР. Прошлое, настоящее и пути дальнейшего развития. – Уфа, 1966. – 167 с.; Рашитов А.К. Начальная школа в Башкирии за 20 лет. – Уфа, 1941. – 142 с.; Фатихов Г.Н. Педагогические взгляды башкирских просветителей и писателей. – Пермь, 1974. – 195 с.; Антология истории мусульманского образования в Республике Башкортостан / Составитель Т.М. Аминов. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2010.

(башкирок и татарок) в дореволюционной Башкирии»⁵³, выполненное в 1952 – 1953 годах. В работе освещаются проблемы мусульманской женской школы и вопросы женского образования и воспитания.

Идеологические установки советского периода и, как следствие, методологические подходы не позволили исследователям осветить позитивный вклад, накопленный исламским образованием и внесенный им в дело развития образования и просвещения всех мусульманских народов России. Попутно заметим, что сформированные стереотипы, например, о том, что система дореволюционного образования России, в том числе мусульманское, была слабой и несовершенной, стали препятствием для более полного и эффективного использования положительного опыта в новой современной образовательной теории и практике.

Продуктивным в формировании знания об истории мусульманских учебных заведений дореволюционной Башкирии в целом и о медресе в частности является современный период. К исследованиям этой группы относятся работы Т.М. Аминова, Л.Я. Аминовой, Д.Д. Азаматова, Г.Б. Азаматовой, А.З. Асфандиярова, Ф.Н. Баишева, М.Г. Валеевой, А.Х. Вильданова, В.Л. Галеева, Ш.Н. Исянгулова, Т.Р. Камалова, С.С. Кудашева, Г.С. Кунафина, С.Г. Мирсаитовой, И.Т. Мухамадеева, А.М. Нигматуллина, С.Г. Синенко, Л.Ш. Сулеймановой, Р.Л. Саяхова, М.Ф. Рахимкуловой, Л.С. Тузбековой, Р.А. Утябай-Карими, М.Н. Фархшатова, Г.Б. Хусаинова, Р.З. Шакурова, Б.Х. Юлдашбаева, А.Б. Юнусовой, Р.И. Якупова⁵⁴ и др. Эти авторы рассматривали деятельность мусульманских образовательных учреждений через призму собственного, что естественно, определенного предмета исследования.

Существенный вклад в современном осмыслении общих проблем всей системы дореволюционного мусульманского образования внесли исследования М.Н. Фархшатова⁵⁵. В его работах рассматриваются особенности организации школы в пореформенный период, а также законодательные мероприятия официальной власти в XIX – начале XX вв. по отношению к мусульманскому образованию. Работы М.Ф. Рахимкуловой посвящены известному учебному заведению мусульманского Востока – медресе «Хусаиния», а также проблеме

⁵³ Мамлеева Т.М. Женское образование (башкирок и татарок) в дореволюционной Башкирии (историко-педагогические очерки): дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1952-1953. – 306 с.

⁵⁴ Аминова Л.Я. История женского образования в Башкирии: Вторая половина XIX – начало XX века. – Уфа: Изд-во РИО РУНМЦ МО РБ, 2005. – 188 с.; Азаматова Г.Б. Уфимское земство (1874-1917 гг.): Социальный состав, бюджет, деятельность в области народного образования. – Уфа: Гилем, 2005. – 252 с.; Мирсаитова С.Г. Народное образование на Южном Урале в первой половине XIX века. В 2 ч. – Екатеринбург, 2000. – Ч.2. – 92 с.; Юнусова А.Б. Ислам в Башкирии. 1917-1994. – Уфа, 1994. – 147 с.

⁵⁵ Фархшатов М.Н. Народное образование в Башкирии в пореформенный период: 60-90-е годы XIX в. – М.: Наука, 1994. – 145 с.; Он же: Самодержавие и традиционные школы башкир и татар в начале XX века (1900-1917 гг.). – Уфа: Гилем, 2000. – 259 с.

преподавания естественных наук в этих образовательных учреждениях⁵⁶. В ее работах читатель найдет множество фактов и аналитических размышлений, иллюстрирующих действительно высокий уровень образования рассматриваемых учебных заведений.

Наряду с этим можно назвать исследования автора этой работы, акцентирующие внимание на профессиональный педагогический характер мусульманских учебных заведений, и Л.Ш. Сулеймановой, раскрывающие исторические и актуальные проблемы национальных общеобразовательных учебных заведений края⁵⁷. Работы этих авторов отличаются широкой опорой на неизвестные и малоизвестные архивные материалы. В них достаточно много фактологических и аналитических сведений объективного характера.

Большой вклад в изучении и особенно в распространении знаний по истории мусульманского образования в регионе внесено авторами и издательством «Башкирская энциклопедия». В «Краткой энциклопедии» и в семи томах основной ее части «жемчужинами» рассыпано множество статей, раскрывающих мощный потенциал исследуемого сектора образования⁵⁸.

Что касается источниковедения медресе «Галия», то оно достаточно затруднено, так как документальных свидетельств о нем немного. Причиной этого, с одной стороны, стали события Гражданской войны, непосредственно затронувшие жизнедеятельность медресе. Как пишет Л.С. Тузбекова, здание «было захвачено и превращено белогвардейцами в казарму. Двор медресе был заполнен лошадьми. По свидетельству современников, здание было полностью разгромлено. Вещи, сундуки шакирдов, традиционно хранившиеся в «комнате сундуков», были выкинуты во двор и растоптаны лошадьми. Более того, отступая, под натиском Красной армии, колчаковцы здание и вовсе подожгли. Только усилиями людей, проявивших волю и усердие, пожар был потушен... В этой военной суматохе, по всей вероятности, и были потеряны документы учебного заведения»⁵⁹.

С другой стороны, в советские десятилетия и оставшиеся немногочисленные документы, возможно, были уничтожены или ушли в небытие. Тем не менее, в Национальном архиве РБ сохранены отдельные материалы: официальные бумаги, личные дела педагогов и шакирдов, фотографии. К этому можно добавить опубликованные и

⁵⁶ Рахимкулова М.Ф. Медресе «Хусаиния» в Оренбурге. – Оренбург: Изд-во «Яны Вақыт», 1997. – 254 с. Она же: Преподавание естественных наук в татарских школах дореволюционной России. – Оренбург: Агентство «Пресса», 1998. – 217 с.

⁵⁷ Сулейманова Л.Ш. История становления и развития национальных общеобразовательных школ и педагогических учебных заведений в Башкортостане (1900 – начало 70-х гг. XX в.): дисс. ...д-ра ист. наук. – Уфа, 2000. – 457 с.

⁵⁸ Башкортостан. Краткая энциклопедия. – Уфа: Научное издательство «Башкирская энциклопедия», 1996.; Башкирская энциклопедия. – Уфа: Научное издательство «Башкирская энциклопедия», 2005-2011. – В 7 томах.

⁵⁹ Тузбекова Л.С. Медресе «Галия» (1906-1919 гг.). – Уфа: Изд-во УГАЭС, 2007. – 146 с.

неопубликованные исследования преподавателей и выпускников медресе, таких как Зия Камали, Сайфи Кудаша и других.

Безусловно, основным исследованием по истории становления и функционирования медресе «Галия» на сегодняшний день является работа Л.С. Тузбековой «Медресе «Галия» – высшее мусульманское учебное заведение Башкортостана (1906 – 1919 гг.)», опубликованное в Уфе в 2007 году⁶⁰. В ней автор достаточно скрупулезно анализирует большой спектр вопросов деятельности медресе от его зарождения до закрытия. Так, в книге раскрывается галерея преподавателей и шакирдов учебного заведения, особенности организации образовательного процесса, а также просветительская деятельность и значение медресе в культурном развитии народов Башкортостана.

Важной работой, раскрывающей жизнь и деятельность основателя медресе, является монография С.С. Кудашевой: «Великий просветитель Зия Камали (Эпоха. Личность. Воспоминания)», опубликованная в Уфе в 2015 году⁶¹. В книге приводится множество интересных фактов о семье и близких Зия Камали, его творческом пути, переживаниях и думах. Интерес представляет не только то, что работа основана на архивных и малоизвестных документах, но и личное соприкосновение автора с семьей, близкими и домом руководителя медресе.

Надо отметить то, что не все мусульманские учебные заведения попали в поле зрения исследователей. Но даже то, что было проанализировано, даёт право утверждать не только о широком распространении, но и высоком уровне развития медресе Южного Урала и Приуралья, особенно в дореволюционный период. Нет сомнения в том, что работы М.В. Амирова, М.Ф. Рахимкуловой, С.С. Кудашевой, Л.С. Тузбековой, М.Н. Фархшатова, как, впрочем, и все остальные произведения, будут весьма полезны исследователям разных областей знания.

4.2. Становление и развитие исламского образования в дореволюционной Башкирии

Система просвещения на территории Башкирии начала складываться задолго до возникновения русскоязычных частных и государственных школьных структур. Становление и развитие образования в крае тесно связано с мусульманской религией, распространявшейся среднеазиатскими миссионерами на рубеже первого и второго тысячелетий. Проникновение ислама в крае закономерно сопровождалось распространением религиозных образовательных учреждений, которые, наряду с вероисповедными,

⁶⁰ Тузбекова Л.С. Указ. соч.

⁶¹ Кудашева С.С. Великий просветитель Зия Камали (Эпоха. Личность. Воспоминания). – Уфа, 2015.

выполняли множество других функций, таких как: образовательные, воспитательные, культурологические.

Одним из методологических аспектов историко-педагогического исследования является проблема хронологических рамок и периодизации мусульманского образования в Башкортостане. На первый взгляд, это и не такая уж важная составляющая рассматриваемых работ. На самом деле названное ощущение лишь кажущееся. В действительности, корректное определение хронологии и, возможно, если это необходимо, периодизации исследуемого явления способствует правильному отбору и анализу фактологического материала, а значит, в результате, и адекватному выражению собственно авторских теоретических оснований. Отсюда, считаем, что корректное определение хронологии и периодизации является одним из показателей методологической грамотности исследователя.

Поэтому нами были выделены факторы, которые легли в основу периодизации рассматриваемого образования в регионе. Параллельно отметим, что названные факторы применимы по отношению к любой системе образования. Итак, к ним необходимо отнести следующие факторы:

- социально-экономические процессы, обусловившие возникновение любой отрасли образования;
- возникновение, функционирование, совершенствование образовательных структур, создание новых типов учебных заведений;
- оформление всех структурных элементов педагогического процесса (цель, содержание, формы, методы, средства, принципы) в учебных заведениях;
- изменение содержания образования в целом, отсюда изменение содержания мусульманского образования;
- формирование общественных квалификационных требований к профессиональным кадрам;
- издание различных законодательных актов в образовательной системе, или других сферах, затрагивавших в определенной степени вопросы образования.

Исходя из этих факторов, в истории становления и развития системы мусульманского образования Башкортостана можно выделить шесть основных этапов:

1. С VIII – до конца XIII века – стихийное формирование мусульманского образования.
2. С XIV – до середины XVII века – оформление институтов мусульманского образования.
3. Конец XVII – 1880-е годы – оформление системы мусульманского образования в крае.
4. С 1880-х – до 1917 года – период реформирования мусульманского образования (джадидизм).

5. 1917 – 1992 годы – функционирование мусульманского образования в крае в советский период.
6. С 1992 года – до сегодняшнего дня – современный период развития мусульманского образования в крае.

Следующей нерешенной до сих пор проблемой является вопрос о времени возникновения и распространения сети мусульманских учебных заведений в Башкортостане. Сохранившиеся письменные источники указывают на вторую половину XVII века. Ризаитдин Фахретдинов, как было сказано выше, за отправную точку берет начало XVI века, утверждая, что с этого времени в крае созрели условия для зарождения школ. Большинство современных ученых (М.Н. Фархшатов и др.) в целом соглашаются с данным утверждением Р. Фахретдинова.

В связи с этим, а также в целях постановки проблемы возникают определенные сомнения. Очевидно, что основным средством распространения любой религии являлась книжная грамотность, чтобы разобраться в азах и проникнуться религиозной философией необходимо было, как минимум, уметь читать. По свидетельствам средневековых очевидцев, например Юлиана, башкирские ханы уже в начале XIII века были фанатично преданы исламу. Известный исследователь этнографии башкир Раиль Гумерович Кузеев пишет, что «распространение ислама среди башкир заняло несколько столетий и завершилось только в XIV-XV вв.»⁶². По утверждению ряда других исследователей (П.Ф. Ищериков, А.Н. Усманов), к середине XVI века основная масса башкир-общинников исповедовала ислам. Следовательно, логично предположить, что относительно широкая часть населения к этому времени уже была приобщена к грамоте. А это было возможно лишь при наличии достаточной сети учебных заведений, которая, что очевидно, не может быть сформирована за короткий промежуток времени.

Источники иллюстрируют, что первоначально местные жители получали образование за пределами Башкортостана, практика посылки способной молодежи в центры мусульманского образования была достаточно распространенной. Так, шежере (генеалогические летописи) упоминают о башкирах, обучавшихся в городе Булгаре и других местностях Булгарского ханства (IX – XIII вв.). Позднее взоры желающих приобщиться к образованности были обращены к странам Средней Азии и Ближнего Востока. Так, арабский географ Якут аль-Хамави описывал встречу в начале XIII века с «большим числом» учащихся башкир в городе Алеппо (современная Сирия). Известны также факты их обучения в учебных заведениях Египта, Ирана, Турции, Бухары, Дагестана, с середины XV века – Казани⁶³. Исходя из названных

⁶² Кузеев Р.Г. Историческая этнография башкирского народа. – Уфа, 1978. – С. 72.

⁶³ Фархшатов М.Н. Народное образование в Башкирии в пореформенный период: 60-90-е годы XIX в. – М.: Наука, 1994. – С. 14.

фактов, логично предположить, что начало возникновения мусульманских учебных заведений на территории Башкортостана было положено в XIII-XIV веках, а к XVI веку уже существовала устойчивая система названного образования в крае.

Итак, мусульманские учебные заведения, первоначально мектебы, затем и медресе имели цель религиозно-нравственного воспитания и просвещения детей и взрослых, а также подготовки духовных наставников (священнослужителей и учителей). В учебном курсе преобладали богословские дисциплины, кроме того, учащиеся получали сведения по математике, логике, астрономии, географии, истории, арабской литературе, гигиене. Языком обучения в мектебах и младших группах медресе был тюрки – региональный литературно-письменный язык. Являясь языком образования и науки, тюрки для тюркских народов имел такое же значение, как для европейцев латинский, или фарси – для индоевропейских народов. В старших классах медресе преподавание велось на арабском и, частично, персидском языках.

Школы находились в ведении мусульманского духовенства, они открывались при мечетях, нередко и на дому у мугаллима (учителя). Мулла (настоятель мусульманской мечети), кроме обязанностей священнослужителя, часто одновременно выполнял и функции преподавателя коранических школ. Попутно отметим, что вновь назначаемый на службу мулла принародно давал обещание заниматься обучением детей прихожан. Наряду с этим необходимо обратить внимание на следующий, достаточно интересный факт. Как известно, башкиры и татары Южного Урала исповедовали ислам умеренного суннитско-ханафитского толка, способствующий тому, что население не только не препятствовало, а напротив, лояльно относилось к образованию женщин. Так, в открываемых школах, если были условия, применялось совместное, до подросткового возраста, обучение мальчиков и девочек. Или девочки чаще обучались на дому у женщины-учительницы, обычно супруги муллы (абыстай).

Вплоть до середины XIX в. мектебы и медресе не имели стройной единой системы: не было точно определенного содержания образования, единых требований, методов и форм обучения и даже одинаковых сроков обучения. Мугаллим работал по принципу: что знаю сам, тому и обучаю. Тем не менее, учащиеся мектеба получали определенное начальное мусульманское образование, достаточное, чтобы уметь считать, читать, писать арабской вязью, разбираться в текстах, знать азы исламской идеологии. Мусульманское население позитивно относилось к религиозным школам: они финансировались в целом за счет местных жителей, и в этом отношении, как отмечает М.Н.Фархшатов, они «являлись подлинно народными учебными заведениями башкир и

татар»⁶⁴. Итак, с одной стороны, коранические школы стали основным средством, способствовавшим распространению ислама на территории края, с другой – они стали основой внедрения в сознание населения мысли о необходимости и ценности образования. Как отмечали современники (Рычков, Паллас и др.), стремление мусульман получать образование было относительно высоким, и к концу XVIII века в сознании башкир и татар был сформирован нравственный принцип, по которому родители были обязаны обучать своих детей. Это соответствовало мусульманской идеологии в целом. Так, в Коране содержатся многократные призывы к учению, которое должно сопровождать всю жизнь человека.

Одним из важных вопросов, требующих своего решения, является проблема количества мусульманских школ в рассматриваемый период. В целом, сложно сказать, каково было количество мектебов и медресе: точной статистики не существовало, но даже по самым осторожным подсчетам в Башкирии к середине XIX века официально зафиксированных было около 600, а в отчете Уфимского губернатора за 1865 год речь шла о 814 школах. Как отмечал в начале XX века краевед М.В.Лоссиевский: «Мектебы и медресе рассеяны повсюду, где есть башкирское и татарское население, редкая деревня не имеет своей мечети, а где мечеть, значит – там есть мулла, там мектеб и медресе»⁶⁵. Однако, если так, то коранических школ было намного больше, чем по официальным данным, так как известно, что в 1860 году мечетей в крае было 1850.

Кроме того, среди башкир и татар значительное развитие получило домашнее обучение, особенно много очагов названного образования было для девочек. Так, в 70-е гг. XIX в. отдельные представители местной администрации считали, что в крае существуют «тысячи женских магометанских школ». Современные исследования указывают на то, что соотношение домашних пунктов обучения (мужских и женских) и оформленных школ было 1 к 1,4. Следовательно, если отдельный домашний пункт обучения условно принять за школьную единицу, то количество мусульманских школ от официально зафиксированных должно быть увеличено еще на 80%. Для сравнения: в 1865 году русскоязычных школ в Уфимской губернии насчитывалось чуть более 170.

Медресе на территории края, преимущественно в сельской местности, стали оформляться с конца XVII века. Это были учебные заведения, дающие более высокое (повышенное) образование. Одним из первых известных подобных учебных заведений становится медресе в с. Стерлибаш Уфимской провинции (современный Стерлибашевский район Республики Башкортостан), открытое около 1720 года. Надо

⁶⁴ Фархшатов М.Н. Народное образование... - Указ. соч.

⁶⁵ Лоссиевский М.В. Кое-что о Башкирии и башкирах. – Уфа, 1903. – С. 79.

отметить то, что в Стерлибашево формируется целая группа медресе, число которых доходило до сорока. Скорее всего, все медресе были объединены в организационном и образовательном отношении в единое целое. Так как, по утверждениям большинства исследователей, в с. Стерлибашево была сформирована достаточно стройная система подготовки будущих мусульманских деятелей.

Как писал Р. Фахретдинов, при мударрисе Нигматулле бин Биктимер бин Тукай аль-Стерли (1772 – 1844) медресе в Стерлибашево становится высшим учебным заведением. Интересны следующие факты, в 1860-70-е годы во всех медресе этого села обучалось около 600 шакирдов, а в конце XIX века свыше 1000. Это при том, что по переписи 1897 года в селе проживало всего 2124 человек⁶⁶.

Кроме местных шакирдов, в Стерлибашево съезжались учиться представители из казахских и киргизских степей, Оренбурга, Самары, Нижнего Новгорода, Мензелинска и других российских городов и деревень. В медресе были созданы хорошие условия для учебы и воспитания детей, здесь учитывалась национальность и другие особенности шакирдов. Существовали отдельные медресе для башкир, татар, казахов, киргизов. Здания медресе строили в самых красивых местах села, у подножия горы. К ним была проведена по деревянным трубам вода, территория облагораживалась плодово-ягодными деревьями и кустарниками.

Из выпускников медресе вышло много известных духовных деятелей своего времени – имамов, хатибов, настоятелей медресе, ишанов, ахунов, муфтиев, большое число преподавателей, писателей-просветителей, политиков и ученых. Это первый муфтий Духовного собрания Мухаметзян Хусаинов, ученый-просветитель, полиглот Габдулла Давлетшин, башкирские поэты Ибатулла Салихов, Шамсетдин Заки, Мифтахетдин Акмулла, Хуснутдин Жданов, Гали Чокрый, Тухват Янаби, М.-Ш. Тукаев, татарские поэты Габдерахим Усманов, Гали Рафики, видный политический деятель Мирсаит Султангалиев, автор многих рукописных книг Гали Хальфа Чалатаев. Одними из последних шакирдов были дети Гали Хальфы Габдерахим и Габдрахман, первый из них впоследствии получил высшее образование в Бухаре и стал указным муллой в селе, второй продолжил обучение в университете Стамбула в Турции.

Как пишет В.Л. Галеев, при медресе работала богатая библиотека, в которой было много рукописных книг, привезенных из Бухары и Мекки. Часть из них сохранилась и находится в филиале Академии наук РФ в городе Уфе.

Уже при Советской власти в инструкциях по обмену документов говорилось о том, что выпускники медресе села Стерлибашево

⁶⁶ Галеев В.Л. История народного образования села Стерлибашево. – Уфа, 2009. – 196 с.

приравнивались к выпускникам средних специальных учебных заведений.

В городах первые медресе были открыты только в дореформенные и последующие десятилетия (Стерлитамак, Уфа, Оренбург, Троицк). В 1906 году в городе Уфе их стало пять: «Гусмания», «Хакимия», «Галия», а также по одному при 2-й и 3-й соборных мечетях.

Основная цель медресе определялась следующим образом: «подготовить муэдзинов, имамов, хатыпов, факыйхов, галимов, мугаллимов, мударрисов, казиев и муфтиев, которые были бы вполне знакомы как с требованиями времени, так и с науками веры и жизни, чтобы иметь возможность указать к оним пути и другим»⁶⁷. Медресе должно было заниматься подготовкой духовных наставников, настоятелей мечети, профессионально разбирающихся в законах шариата, ученых, а также преподавателей и учителей мусульманских учебных заведений.

В становлении содержания духовного общего и профессионального образования в медресе дореволюционного времени необходимо выделить два основных периода: 1) до 90-х годов XIX в., 2) до 20-х годов XX в.

Программы медресе в первый период носили преимущественно религиозный характер. Основу содержания всего образования составляло богословие, в круг предметов которого входили: этимология и синтаксис арабского языка, логика, философия, догматика и мусульманское право. Общеобразовательных предметов было немного, причем они носили вспомогательный характер и должны были служить для лучшего понимания и усвоения вероучения.

Такое положение не могло удовлетворить потребности мусульманского общества. Поэтому прогрессивно настроенные мударрисы и мугаллимы (преподаватели медресе) уже в середине XIX в. начали самостоятельные поиски путей обновления и реформирования медресе. Для таких учителей было характерно стремление расширить традиционную учебную программу, освоить и ввести новые педагогические методы и приемы. Большую роль в обновлении медресе играли также шакирды (учащиеся медресе), стремившиеся к действительному просвещению. Наличие богатых библиотек при медресе способствовало их широкому самообразованию.

Деятельность передовых учителей, самостоятельная работа шакирдов способствовали изменению программ обучения. Программы стали охватывать более широкий круг научных дисциплин, они были нацелены на то, чтобы дать учащимся более глубокие и разносторонние знания, не ограниченные одной лишь сферой исламского богословия и арабистики. Наиболее передовые, реорганизованные на новых началах медресе обеспечивали своим

⁶⁷ Фархшатов М.Н. Народное образование... - Указ соч.

воспитанникам сравнительно высокий уровень подготовки. Неслучайно ученый-востоковед В.В. Радлов в 1872 году писал, что у выпускников медресе умственное развитие «довольно значительно и, несмотря на всю односторонность их знаний, шакирд стоит умственно гораздо выше наших учителей приходских городских школ»⁶⁸. Характеризуя эти школы, А.Н. Ильминский писал, что «Некоторые медресе, где существуют изстари установленные программы и преподаются кроме религиозных и светские науки, можно назвать средними учебными заведениями». По уровню образования медресе он ставил «не ниже» гимназий МНП. Но таких очагов просвещения, равных средним, а иногда и высшим учебным заведениям, было все же мало.

С начала 1890-х годов медресе Башкирии в целом вступили в новый этап своего развития. Под влиянием изменения экономического строя, образа жизни и хозяйственной деятельности башкирского и татарского народов, распространения в массах просветительской джадидской идеологии, одним из основоположником которой был Исмаил Гаспринский, они стали преобразовываться на новых прогрессивных началах. Вопросы образования в это время приобретают чрезвычайную остроту и значение: лозунг светской национальной школы становится основным.

«Гусмания» становится первым учебным заведением, которое реорганизует педагогический процесс на новых принципах. Реформа началась с замены буквослагательного метода обучения грамоте (так называемая «иджика») звуковым методом. С введением нового звукового метода стала реформироваться и программа обучения. Так, более целенаправленным становится изучение родного и русского языков, математики, естествознания, истории и других светских дисциплин; языком обучения постепенно становится татарский язык, что было одним из важных прогрессивных моментов развития национальных школ.

Наряду с изменением методов обучения и обновлением программ стала реформироваться вся организация учебного процесса. Так, был установлен твердый учебный план и осуществлен переход к классно-урочной системе, введены расписание занятий, переходные и выпускные экзамены, практика выдачи аттестатов после окончания медресе, появляется школьная мебель (парты, классная доска, кафедра и т.п.), образуются географические, физические и другие кабинеты, используются карты, схемы, таблицы, картины. Реформированные мусульманские учебные заведения стали называться новометодными. В конце XIX и особенно в начале XX века их количество интенсивно растет. К крупным медресе этого периода необходимо отнести: медресе

⁶⁸ Фархшатов М.Н. Народное образование... - Указ соч. – С. 75.

в деревнях Стерлибаш (ныне Стерлибашевский р-н РБ), Куганакбаш, Балыклыкуль (ныне Стерлитамакский р-н РБ), Каргалы (ныне Оренбургская обл.), «Гусмания», «Султания», «Галия» (г.Уфа), «Расулия» (г.Троицк), «Хусаиния» (г.Оренбург) и множество других.

Уфимское медресе «Гусмания» было основано в 1887 (есть предположение, что в 1885) году при Первой соборной мечети ахуном Хайруллой Гусмановым. После его смерти учебным заведением руководит Ж. Абызгильдин. С 1906 года размещалось в новом трехэтажном здании с двумя флигелями по улице Тукаева. Здание сохранилось до сих пор. Как писал А. Любимов, при медресе в особом здании помещалась ученическая столярная мастерская, в которой учащиеся обучались столярному ремеслу. Всего учащихся в медресе, в 1914 году, было 180. «Большинство их из Уфимского уезда и живет здесь в общежитии за небольшую плату. Для живущих в общежитии имеется довольно прилично обставленные спальни с койками и столовая. За особую плату отпускаются обеды. 50 беднейших шакирдов содержаться за счет попечительства о бедных мусульманах»⁶⁹.

Преподавание в медресе велось, как об этом свидетельствует Программа медресе, «на тюркском (татарском) языке, за исключением русского языка, истории и географии России, которые ведутся на русском языке»⁷⁰. Обучение в медресе было 11-летним. Вначале этот срок распределялся на три ступени, приготовительный класс ибтидаи и два основных: рушди и игдадия. Приготовительный и второй класс имели 4-годичную программу, а рушди – 3-летнюю. В 1915 году распределение классов и срок обучения изменились. Медресе становится 12-летним, оно делится на шестилетний мектеб и шесть основных классов по одному году обучения. Интересным представляются программа и другие свидетельства организации образовательного процесса медресе. Так как подобных документов сохранилось немного, приведем полностью учебный план основных шести классов медресе.

Таблица 1

Учебный план медресе «Гусмания»⁷¹

Предметы преподавания	1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.	5 кл.	6 кл.	Всего
Коран, изречения Магомета. Священные книги, жизнь, обычаи, нравы Магомета и его последователей	3	4	4	5	5	5	26
Богослужение	2	-	-	-	-	2	4
Богословие	-	-	-	2	2	2	6

⁶⁹ Любимов А. Мактабы и медресе г.Уфы и 1-го района Уфимского уезда. Оттиск из «Вестника Оренбургского учебного округа». – Уфа, 1914. – 10 с.

⁷⁰ Амиров М.В. Подробная программа медресе «Усмания» в г. Уфе / Гильмиянова Р.А. Подвижник книги и просвещения: вклад М.В.Амирова в развитие духовного потенциала Башкирии / Под науч. ред. Т.М. Аминова. – Уфа: Вагант, 2008. - 168 с.

⁷¹ Амиров М.В. Указ. соч.

Начальное право, каноны ислама	-	2	2	2	2	2	10
История религии ислама	-	-	-	-	-	2	2
Ораторство. Проповеди	-	-	-	-	1	1	2
Обязательные законы религии и обязанности имамов	-	-	-	-	-	2	2
Начальная философия, психология, логика	-	-	-	2	3	-	5
Арабский язык и литература	4	4	4	3	3	3	21
Тюркский язык и литература	4	4	4	3	3	3	21
Русский язык	5	4	4	4	4	4	25
История (тюркская, российская и общая)	2	2	2	2	2	2	12
География (России и общая)	2	2	2	-	-	-	6
Математика (арифметика, алгебра, геометрия, астрономия)	4	4	4	4	-	-	16
Естествознание (естественная история, физика, химия)	3	3	3	3	3	-	15
Методика преподавания и воспитания	-	-	-	-	2	2	4
Всего:	29	29	29	30	30	30	177

Как ярко иллюстрируют цифры, на богословские дисциплины отводится 52 часа в неделю, или около 30% всего времени обучения. Это еще раз опровергает мысль о том, что мусульманские учебные заведения формировали сугубо религиозное образование. Кроме этого, они давали достаточно широкое общее и педагогически направленное образование.

Для тех, кто с отличием окончил полный курс, при медресе были организованы двухгодичные педагогические курсы по следующим специализациям:

1. Коран, изречение Магомета, священные книги;
2. Законы религии и методика их преподавания;
3. Богословие, история религии вообще и история религии ислама;
4. История ислама, национальная история и общая история;
5. Национальная литература и ее история;
6. Арабский язык и литература.

Специализации для учащихся определял педагогический совет. В конце второго года обучения шакирд должен был представить итоговую письменную работу, которую рассматривал Совет. В случае одобрения этой работы, выпускник получал диплом, дающий право быть мудариссом – преподавателем высшего мусульманского учебного заведения.

Медресе «Хусаиния» было открыто в городе Оренбурге в 1889 году и первоначально размещалось в нескольких домах. В 1905 медресе переехало в новое трехэтажное здание с центральным отоплением и электрическим освещением. В нем ежегодно училось более 200 шакирдов, но иногда их число, как пишет М.Ф. Рахимкулова, достигало

500 человек⁷². Шакирды представляли все мусульманские районы России: Поволжье, Крым, Кавказ, Среднюю Азию и Сибирь. Помимо татар и башкир, обучалось много казахов, киргизов, узбеков и представителей различных национальностей Кавказа.

Первоначально полный курс обучения был четырнадцатилетним, в медресе функционировала 14-классная система. Но в конце XIX века все классы были сгруппированы по разрядам: три начальных класса (ибтидаи), четыре средних класса (рушди), четыре класса, подготовительных к высшему (игдадия) и три высших класса (галия). Для детей из других учебных заведений, поступающих в разряд игдадия, был организован годичный подготовительный класс – тахзирия. В 1917 – 1918 учебном году при медресе был открыт пятилетний учительский институт Дарлмугаллимин.

Интересным представляется круг предметов, изучаемых шакирдами медресе «Хусаиния». Назовем дисциплины, преподаваемые в разряде игдадия в 1906-1907 учебном году: Учение о нравственности; Теология; Комментарии корана; История религий; Изучение изречений; Методика изучения изречений Мухаммада; Философия религий; Арабский язык и литература; Татарский язык и литература; Русский язык; Немецкий язык; Иранский язык (фарси); История; География; Физика; Химия; Естественная история; Арифметика и алгебра; Геометрия и тригонометрия; Астрономия; Логика; История философии; Введение в философию; Элементарное право; Юриспруденция; Методика преподавания юриспруденции; Политэкономия и торговое дело; Бухгалтерия; Психология; Гигиена и медицинские знания; Воспитание детей. Судя только по названиям, можно сделать вывод о достаточно солидной подготовке.

Не случайно исследователь этого медресе М.Ф. Рахимкулова пишет, что учебное заведение было предназначено «для подготовки не служителей религиозного культа, а учителей начальных, средних и высших школ и работников культурных, хозяйственных учреждений, которым были бы не чужды общественные интересы и которые были бы далеки от национальной обособленности». Или в целом, «специалистов широкого профиля и всесторонне образованных людей»⁷³.

Знаменательным событием в культурной жизни края стало открытие 15 ноября 1906 года новометодного медресе «Галия» – учебного заведения, ставшего известным центром образования всего мусульманского мира России. Это медресе приравнивалось к высшим учебным заведениям. Так, один из местных руководителей учебной администрации А. Любимов после ознакомления со многими мектебами

⁷² Рахимкулова М.Ф. Медресе «Хусаиния» в Оренбурге. – Оренбург: Изд-во «Яны Вакыт», 1997. – 254 с.

⁷³ Рахимкулова М.Ф. Указ. соч.

и медресе пишет, что «Галия» является высшим учебным заведением»⁷⁴. О статусе этого медресе свидетельствует, на наш взгляд, даже название, которое с арабского переводится как «высший». Характеризуя далее медресе, Любимов в частности пишет, что оно «имеет собственное здание обширное и благоустроенное. При нем находится общежитие, т.к. большинство учащихся – приезжие. Классные комнаты имеют действительно характер «классов», обычного типа парты, для учителя – кафедра, классная доска, по стенам – карты, картины. В одном из классов помещается физический кабинет, оборудованный приборами по физике и химии»⁷⁵. Судя по содержанию образования и другим атрибутам педагогического процесса (формы, методы, материальная обеспеченность, уровень квалификации преподавателей), названное медресе можно приравнять к учебному заведению, формирующему одновременно высшее богословское, а также среднее общеобразовательное и профессионально-педагогическое образование.

О целях «Галии» говорилось, что «медресе представляет собой духовно-учебное заведение, которое умеет готовить для будущего развития духовных учителей религии». Медресе имело три подготовительных и три основных класса с годичным курсом обучения в каждом. Принимались в подготовительные классы юноши, окончившие курс в обычном медресе и успешно сдавшие вступительные экзамены. По сути, выпускник «Галии» был тем, кто посвятил образованию как минимум 12 – 15 лет.

Программу этого и других медресе можно разделить на три раздела: 1) цикл богословских предметов; 2) цикл общеобразовательных предметов; 3) педагогический цикл. Надо отметить, что это деление условно, так как все три раздела были тесно взаимосвязаны. В первую группу входили основы ислама, таджвид (правила орфоэпии для чтения Корана), тафсир (комментарии и разъяснения к Корану), тарих ислам (история ислама), тарих энбия (история пророков), хадис, фикх, гильми халь, белягать арабия (арабское красноречие), фараиз (правила деления наследства), мусульманское право (шариат), калям (догматическое богословие) и другие предметы.

В общеобразовательную программу медресе входил круг различных дисциплин. Так, в программу по математике входили: арифметика, алгебра, теоретические сведения из высшей математики. В курсе геометрии изучались геометрия, планиметрия и стереометрия. Курс истории включал изучение тюркской истории и истории Российской империи, а также всеобщей истории с древнейших времен до современности. В курс географии входили общая география, география России, Европы, Азии, а также сведения из экономической

⁷⁴ Любимов А. Указ. соч. – С. 1.

⁷⁵ Любимов А. Указ. соч. – С. 8.

географии. Естествознание включало в себя зоологию и ботанику. Довольно глубоко изучалась физика, которая включала разделы механики, электричества, теории света и др. Большое место в курсе медресе занимал татарский язык, уроки которого проходили почти ежедневно.

Глубокому усвоению языка способствовало то, что общеобразовательные и специальные предметы также преподавались на татарском языке. Также арабский язык и литература изучались настолько основательно, что окончившие медресе должны были читать книги и газеты, а также осознанно говорить. Русский язык изучался в объеме курса начальной школы Министерства народного просвещения. Причем при изучении этого языка были поставлены практические цели: научить объясняться, а также читать и писать по-русски. Слабее было поставлено изучение химии и законоведения, которые изучались в течение одного года. Тем не менее, программа медресе, за исключением европейских иностранных языков и черчения, намного превышала по своему объему программу министерских мужских гимназий. В медресе шире и глубже изучались алгебра, геометрия, история, физика, география, арабский язык.

Специальный педагогический раздел включал гигиену, логику и педагогику. Педагогика изучалась во всех основных классах и включала теорию воспитания, дидактику, сведения по методике преподавания в мектебах и медресе, школоведение (сведения об особенностях организации мусульманских учебных заведений), а также основные положения психологии.

Практическая педагогическая деятельность шакирдов начиналась уже в стенах медресе, т.к. мударрисы для более эффективного обучения, назначали себе помощников – хальф. Институт хальф был своеобразной педагогической практикой, кроме того, снимал проблему нехватки учителей. Хальфы, назначавшиеся из старшеклассников, вели не только воспитательную работу, но и помогали осваивать науку младшим шакирдам.

Необходимо обратить внимание, что эта своеобразная система взаимного обучения в мусульманских учебных заведениях была изобретена задолго до рождения известных положений Белла и Ланкастера, с именами которых связывают идею взаимного обучения. Факт, отмечавшийся авторами «Очерков истории школы и педагогической мысли народов СССР», до сих пор не занявший подобающего места в иерархии общественных достижений. Даже в «Российской педагогической энциклопедии» в статье «взаимное обучение»⁷⁶ акцент сделан на белл-ланкастерской системе и ничего не говорится об этой практике в мусульманских учебных заведениях.

⁷⁶ Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. – М.: Изд-во: Большая рос. энциклопедия, 1993. – Т.1. – С. 143.

К педагогической практике шакирдов относилось и то, что они проводили занятия в мектебах и даже в других медресе. К этому надо добавить, что многие шакирды во время летних каникул зарабатывали на жизнь путем обучения детей. Конечно, педагогическая деятельность в медресе не была специально организованным процессом, как это было, например, в учительских институтах и семинариях. Тем не менее практическая педагогическая деятельность шакирдов мало в чем уступала подобной деятельности воспитанников государственных учебных заведений.

Определенной оценки требуют и применяемые в медресе педагогические приемы. Большинство из них носили рациональный характер. От шакирдов требовалось сознательное освоение урока, они могли не соглашаться с мнением учителя. Распространенной формой урока был диспут, вырабатывавший у шакирдов умение логически мыслить, аргументировано излагать свои взгляды. Так, размышляя о медресе «Галия», С.Г.Синенко пишет, что в нем «царил дух демократизма. В библиотеке учащиеся получали доступ не только к религиозной литературе, но и к светским книгам, научным трудам. Медресе выписывало газеты и журналы на русском, татарском, арабском и турецком языках. Также...издавались рукописные журналы на татарском, казахском, узбекском языках»⁷⁷. Наряду с рациональными методами в мусульманских и других религиозных учебных заведениях использовалось множество иррациональных методов и приемов: молитва, пост, день поминовения и другие обряды. Применение и тех и других методов носит закономерный характер, так как соответствует природе человека.

Об организации и уровне учебного процесса в медресе можно судить и по образовательному цензу его преподавателей. Например, в 1914 г. из шести преподавателей медресе «Галии» трое окончили медресе (один – «Усмания», двое – «Галия»), по одному – выпускники Московского университета и Казанского учительского института. Бессменный ректор медресе Зия Камали, получив образование в «Гусмание», далее учится в Турции и, наконец, заканчивает знаменитый университет Аль-Азхар в Каире. За годы своей деятельности (1906 – 1920 гг.) медресе окончило полторы тысячи человек, из них только 35 или 37 выпускников стали священнослужителями, остальные становятся учителями, учеными, литераторами или деятелями искусства.

⁷⁷ Синенко С.Г. Город над Белой рекой: Краткая история Уфы в очерках и зарисовках. 1574 – 2000. – Уфа: Изд-во «Башкортостан», 2002. – С. 102.



Зия Камали

В конце XIX – начале XX в. был широко поднят вопрос об образовании женщин-мусульманок.

Практиковавшееся до сих пор обучение девочек на дому и в старометодных мектебах уже не удовлетворяло население. Поэтому в это время стало открываться множество женских новометодных мектебов и даже медресе.

В 1907 году в Уфе возникает мусульманское благотворительное «дамское общество», членами которого были жены национальной буржуазии, купцов и духовенства. В задачи общества входило содействие образованию татарок и башкирок,

проживающих в Уфимской губернии. С этой целью общество за счет благотворительных средств начинает организовывать школы, в 1916 году только в Уфе их стало уже пять, в них насчитывалось 440 учениц и 14 учительниц. Одна из названных школ приобрела характер педагогического учебного заведения. В этой школе был восьмилетний курс обучения, где наряду с мусульманскими религиозными и общеобразовательными предметами преподавались педагогика и методика отдельных предметов. Кроме теории педагогики, ученицы проходили и педагогическую практику в младших классах той же школы. Окончивших школу направляли в качестве учительниц в мектебы или медресе, и «они считались наиболее подготовленными учительницами в уезде»⁷⁸.

Проблема педагогических кадров стала одной из основных при решении вопроса образования мусульман, которая стала широко обсуждаться на страницах газет и журналов. Так, в статье «Дарлмугаллимат» говорилось, что: «Развитие всякой нации зависит от воспитания женщины. Однако, несмотря на миллионное мусульманское женское население в России, до сих пор нет ни одного более или менее правильно организованного женского мектеба... Нет ни одной учительницы, имеющей педагогическое образование»⁷⁹. Далее автор сожалеет о том, что содержание образования женских школ не соответствует требованиям времени: «Когда же девушки будут изучать родной язык и литературу? Кроме уроков религии необходимо изучать историю, географию, математику, гигиену рукоделие и вопросы домашнего хозяйства. В настоящее время первая наша задача –

⁷⁸ Мамлеева Т.М. Женское образование (башкирок и татарок) в дореволюционной Башкирии (историко-педагогические очерки): дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1952-1953. – С. 201.

⁷⁹ Там же. С. 212.

подготовить учительниц, а для этого открыть «Дарлмугаллимат (женскую учительскую школу)»⁸⁰.

В 1911 г. вопрос об открытии учительских школ был поднят на съезде мусульман, созванном в г. Уфе по случаю юбилея Оренбургского муфтия Султанова. На съезде было принято предложение об открытии учительских учебных заведений: мужского и женского, присвоив им названия «Дарлмугаллимин-Султание» и «Дарлмугаллимат-Султание». На съезде был организован особый комитет по выработке устава будущих школ, в котором цель была определена как «подготовка учителей и учительниц, исключительно мужских и женских мектебе и медресе, находящихся в ведении мусульманского духовенства»⁸¹. Решение съезда было поддержано Уфимской Губернской земской управой, которая несколько раз возбуждала ходатайство, но они были отклонены МНП.

Поэтому, чтобы как-то изменить ситуацию, во многих городах (Уфа, Бирск, Белебей, Оренбург и др.) стали создаваться стационарные одно- и двухгодичные, а также краткосрочные 2 – 4-месячные мужские и женские педагогические курсы. Программа курсов, кроме мусульманского вероучения, включала цикл педагогических (педагогика, методика преподавания, гигиена) и общеобразовательных дисциплин. Кроме теоретического усвоения названных предметов, слушатели решали множество практических задач учебного процесса: составляли расписание, разбирали педагогические ситуации, проводили пробные и квалификационные уроки. С 1898 года стали действовать курсы в Каргалах (Белебеевский уезд), число слушателей которых росло с каждым годом: в 1899 г. их было 60, в 1900 г. – 70, в следующем – 78. По окончании курсов слушатели, успешно сдавшие экзамены, получали свидетельства учителей мектеба. Так, например, из 84 слушательниц уфимских курсов 1915 года 55 получили эти свидетельства. Количество курсов с начала XX века стало постепенно расти. Хотя они не могли решить проблему педагогических кадров, тем не менее, в определенной степени снижали её остроту.

В 1916 году в Уфе, наконец, была открыта женская учительская школа «Дарлмугаллимат». Цель этой школы определялась следующим образом: «воспитать и дать образование девушкам... подготовить из них учительниц начальных женских мектебе»⁸². Срок обучения в школе был определен 5-летний, по одному году в каждом из пяти классов. Классы делились на приготовительный, три основных и педагогический. Принимали в «Дарлмугаллимат» девочек не моложе 13 лет, имеющих знания в объеме курса мектебе после сдачи вступительных экзаменов:

⁸⁰ Там же. Сс. 212-213.

⁸¹ Объяснительная записка к уставам Уфимского Дарульмугаллимина «Султаніе» и Уфимского Дарульмугаллимата «Султаніе». – Б.м., Б.г. – С. 13.

⁸² Мамлеева Т.М. - Указ. соч. – С. 216.

по вероучению, арифметике, арабского и русского языков. В 1916 г. в школу было принято 62 воспитанницы, а в 1917 – 1918 годах их было уже 179; часть учениц жила в организованном при школе пансионе.

В четырех первых классах изучали основы мусульманского вероучения и общеобразовательные дисциплины (арабский язык, татарский язык и татарская литература, математика, физика, химия, естествознание, география, история, черчение, рисование, пение, музыка, рукоделие). В пятом, педагогическом классе изучали основы педагогики, психологии, гигиены и методика обучения всех предметов начальной школы.

Параллельно с теоретическим освоением этих предметов воспитанницы проходили годичную педагогическую практику в мектебах. Организация и принципы учебного процесса «Дарлмугаллимат» были во многом схожи с восьмью педагогическими классами женских гимназий МНП. Курс обучения, если учесть, что в «Дарлмугаллимат» принимали девушек, имевших знания как минимум трехлетнего мектеба, был такой же, как и в гимназии. Принципы и методы организации педагогической практики в «Дарлмугаллимат» во многом совпадали с принципами и методами организации педагогической практики в гимназии. Все это дает основание приравнять «Дарлмугаллимат» к женским гимназиям.

Уфимская женская учительская школа до Октябрьских событий 1917 года не могла иметь большого значения в деле подготовки учительниц, так как ее первый выпуск состоялся лишь в 1921 году. К этому времени школа была уже реорганизована в Уфимские женские педагогические курсы.

Размышляя о значении мусульманских учебных заведений, следует обратить внимание на уровень образования народов дореволюционной Башкирии. Для наглядности приведем таблицу грамотности населения Уфимской губернии по результатам Первой всеобщей переписи 1897 года⁸³.

Таблица 2

Уровень грамотности населения Башкирии к 1897 году

Народ	Умели читать и писать (%)			В том числе по-русски (%)		
	муж чин.	жен щин.	обоих полов	муж чин.	жен щин.	обоих полов
Русские	24,8	8,1	16,2	24,7	8,1	16,1
Башкиры	21,5	15,5	18,5	1,1	0,2	0,6

⁸³ Первая всеобщая перепись населения Российской империи, 1897 г. XLV. Уфимская губерния. Тетрадь 1. – С-Пб., 1901. – С. 61.

Татары	21,3	16,7	19,1	4,5	0,8	2,7
Мордва	14,2	2,7	8,3	14,0	2,6	8,1
Чуваши	10,7	0,7	5,7	10,6	0,7	5,6
Марийцы	6,5	0,3	3,3	6,2	0,3	3,2
Удмурты	3,6	0,2	1,9	3,4	0,2	1,8

Цифры красноречиво указывают на то, что башкиры и татары (обоего пола) по уровню грамотности занимали первое место. Грамотностью они овладевали «в махаллинских школах». Небольшое количество мусульман, умеющих читать и писать по-русски, являются подтверждением этого. Мужское мусульманское население опережало другие нерусские народы и ненамного уступало русскому. Женщины-мусульманки были в несколько раз грамотнее женщин других этнических групп. В целом, сведения иллюстрируют о «сравнительно широкой распространенности грамоты»⁸⁴ среди мусульманских народов, что ещё раз доказывает несостоятельность идеи о низком уровне образования этих народов, культивировавшейся в советской историографии.

Мусульманская система образования была многоуровневой: пятничная школа, мектеб, медресе, медресе повышенного типа (галия), подготовка исследователей (Муйид). Причем последний, пятый, уровень можно назвать своеобразной аспирантурой, о чем говорили и современные нам исследователи. Так как муйида, с арабского «ассистент», успешно закончившего высший разряд медресе оставляли при учебном заведении, где он должен был выполнить научно-исследовательскую работу. После ее защиты он получал право работать мударрисом в высших классах медресе. Именно исследователи, подобные муйидам, занимались развитием гуманитарных, точных и естественных наук, мусульманского богословия, педагогикой, методикой преподавания. Они являлись авторами учебников, которые, кстати, использовались не только в мектебах и медресе. Известно достаточно много преподавателей медресе, учебники которых использовали в светских учебных заведениях как в дореволюционный, так и в советский периоды.

Например, Шеноси (Габдулла Ибрагимов), преподаватель медресе «Галия», был автором множества учебников и учебных пособий, в первую очередь, по естественным наукам. Его перу принадлежат неоднократно переиздававшиеся учебники по химии и физике. Эти учебники использовались не только в мусульманских, но и государственных учебных заведениях. Например, «Краткая химия», «Учебник физики» были изданы для средних школ и трехгодичных педагогических курсов. Уже в 1920-е годы публикуют его «Учебник

⁸⁴ Фархшатов М.Н. - Указ. соч. – С. 68.

физики» для школ 2-й ступени и педагогических техникумов. В 1929 году в Казани выходит его «Физика» для школ, рабфаков, техникумов и партийных школ. Кроме учебников, он уделяет большое внимание методике преподавания предметов.

Наряду с этим он занимался и педагогическими проблемами, теорией воспитания и обучения, историей педагогики. Так, в 1911 году в Уфе выходит его книга «История воспитания и обучения и философы мира», для учительских институтов в 1912 году публикуется его работа «Научные принципы методики обучения и воспитания». Читатели знакомы и с его научно-популярными книгами «Краткая биология», «Строение материи», «Есть ли душа?», «Происхождение жизни на земле». Кроме всего, Габдулла Шеноси активно публикуется в периодической печати. Им написано огромное количество статей по вопросам культуры, образования, просвещения, педагогики, естествознания, истории⁸⁵.

Таким образом, мусульманские учебные заведения всегда, от начала формирования, вплоть до середины 1920-х гг. играли значительную роль в культурном формировании народов Башкирии. Конец XIX – начало XX века был отмечен достаточно заметными позитивными сдвигами мусульманского образования. С этого времени профессиональных богословов, ученых, светских учителей стали готовить новометодные мусульманские учебные заведения: «Галия», «Гусмания», «Хакия», «Расулия», Стерлибашевское и Стерлитамакское медресе, «Дарлмугаллимат», учительская школа, организованная «дамским» обществом, педагогические курсы и др. По содержанию образования, по организации в целом педагогического процесса «Галия» и другие медресе были передовыми научно-просветительскими учреждениями, которых можно приравнять к лучшим общеобразовательным и профессиональным учебным заведениям дореволюционной России.

По сути новометодные мектебы и медресе становятся светскими национальными учебными заведениями башкир, татар и других мусульманских народов края. Кроме широкого светского общеобразовательного цикла, медресе формировали достаточно хорошую систему профессиональных знаний, умений, навыков, опыта как в области мусульманского богословия, так и в области педагогической деятельности.

Благодаря мусульманским учебным заведениям была сформирована национальная интеллигенция края: государственные и общественные деятели, духовные наставники, профессиональные светские и религиозные педагоги (М. Акмулла, Ш.М. Бабич, Л.

⁸⁵ Аминов Т.М. Медресе «Галия» - высшее национальное учебное заведение мусульманских народов дореволюционной России: Курс лекций для студентов педагогических и мусульманских учебных заведений. – Уфа: Мир печати, 2016. – 96 с.

Байгурин, Д. Валидов, Джантурины, М. Гафури, Г.Г. Ибрагимов, А. Камалетдинов, Ф. Карими, З. Камали, С. Кудаш, З. Расулев, Х. Сыртланов, М. Уметбаев, Х. Усманов, Г. Хусаинов, Р. Фахретдинов и мн. др.). Воспитанные на лучших традициях восточной и европейской, прежде всего российской педагогической мысли, выпускники мектебов и медресе внесли заметный вклад в развитие национальных культур народов Башкортостана. Накопленный опыт в дореволюционный период нашел свое продолжение в современной системе исламского образования.



Преподаватели, меценаты, религиозные и общественные деятели
(в центре Р. Фахретдинов). Фото начала XX века

4.2. Основные смыслы исламского образования как модели национальной системы образования мусульманских народов: вместо выводов по 4 главе

Когда речь идет об истории в целом нередко звучат два противоречивых высказывания. Первую позицию, включающую мудрость тысячелетий, озвучил Цицерон, сказав, что «История – учительница жизни». Но иногда можно встретить и такую фразу, что «история учит только тому, что она ничему не учит». Очевидно, что последнее от невежества и в определенной степени от бытового скептицизма. В связи с этим возникает вопрос: а чему учит опыт, накопленный в мектебах и медресе – мусульманских учебных заведениях дореволюционной России? Чем этот опыт может быть полезен в современных условиях?

Размышления над этими вопросами привели нас к неожиданному выводу. Дело в том, что сегодня системы образования всех ведущих стран мира находятся в процессе поиска собственной национальной модели воспитания. Проблема национального образования становится, на наш взгляд, одним из трендов мировой педагогической науки. В этом отношении в медресе России дореволюционного периода идея национального образования была уже реализована.

Она представляется в виде модели, базирующейся на трех основных принципах: природосообразности, культуросообразности и сообразности общечеловеческим ценностям. Для обоснования названных принципов, позвольте совершить краткий экскурс в историю развития мусульманского образования в России, акцентируя внимание на одном из ее регионов, а именно Башкортостане.

Теперь обратим внимание на смыслы, которые имеют, на наш взгляд, характер ядра мусульманского мировоззрения, непосредственно обуславливающего особенности организации исламской образовательной системы дореволюционного времени.

Первый. Принцип природосообразности всего сущего, в том числе и воспитания. Ничего не должно противоречить природе вещей, природе человека, природе общества. Отсюда разумное удовлетворение интересов одного человека и окружающих его людей, интересы человеческого общества и всего живого на земле. И все, что ни делается, и обучение в том числе, должно соответствовать природе воспитанника, формируя разумный уровень его аутентичности.

Второй. В мусульманской системе идея представления мира и себя в мире является целостным, единым. Материальное и идеальное взаимосвязаны и взаимообусловлены, они составляют единую целостность. Поэтому все составляющие человека: его духовное, эмоционально-чувственное, интеллектуальное, телесное (физическое) и, что важно, поведенческое должны формироваться гармонично.

Следование двум этим идеям является продолжением культивирования традиционных ценностей: традиционной семьи, уважительного отношения к авторитетам и старшим, разумное сочетание своих и коллективных интересов. Думаем, что одна из причин бурного развития южно-азиатских стран сегодня состоит как раз в следовании этой идее в образовательной практике. Не случайно в западноориентированном воспитании сегодня мы наблюдаем, падение системы ценностей, в которых эгоцентрическое, индивидуалистическое берет верх над интересами коллектива, где во главу угла поставлены доллар, золотой телец, превратившиеся из средств в цель, возведенное до уровня почитаемого божества. Отсюда нетрадиционная семья, в корне противоречащая сути человека, отсюда ювенальная полиция, отсюда холодный индивидуализм и другие катаклизмы эгоцентрического воспитания.

Из этого вытекает **третий**. В мусульманском мировоззрении не было и нет деления на светское и религиозное: мир един. Нет науки религиозной и отдельно светской. Считается, что все знание от бога, значит математика и таджвид, физика и тафсир и все остальные дисциплины составляют суть единого целого. Отсюда, создание книг и учебников по предметам, которые мы сегодня называем светскими, для дореволюционных мусульманских ученых было естественным.

Четвертый. Человек существо разумное. Очевидная мысль, но сказать это еще ничего не значит. Одно дело говорить, другое действительно организовывать всю жизнь человека и общества разумно. Вся система мусульманского миропонимания, в том и числе и шариат, строится на этом принципе. Вспомним эпоху европейского Просвещения, возвеличившего здравый смысл. Но эта мысль завладела умами человечества раньше, чем это стали культивировать в Европе. Ее мы наблюдаем в мусульманской культуре, одной из ярких страниц которой была эпоха, названная выдающимся востоковедом, академиком Н.И. Конрадом «Восточным Ренессансом». К слову, по его же мнению, исламский ренессанс стал предшественником Западного Возрождения. Основными чертами мусульманского возрождения, расцвет которого приходится на IX – XII века, стали антропоцентризм, гуманизм и особое отношение к культуре античности. Названные принципы обуславливали и идею разумности в организации всего сущего.

В связи с этим можно привести один хадис – историю из жизни пророка Мухаммада. Как-то он в одной мечети обратил внимание на человека, который сильно молился. Через некоторое время зайдя в эту мечеть во второй раз пророк вновь увидел того же человека, который также сильно молился. В третий раз, увидев ту же картину, пророк спросил у имама: кто этот человек, есть ли у него семья и как он материально содержит свою семью? На что последовал ответ, что у этого человека есть семья, но содержит ее его брат. Пророк сказал, что все блага, которые этот человек просит от бога, получает его брат. Мораль ситуации предельно понятна: ты можешь быть очень набожным человеком, но не следует забывать о разумности в организации своей жизни, жизни своих близких. Не случайно пророк говорил: «У кого нет разума, у того нет веры».

Пятый. В мусульманском мировоззрении, как и мировой культуре в целом, человек – суть существо творческое. Природа и общество эволюционируют, мир ежедневно оборачивается к отдельному человеку новыми гранями, в общечеловеческом сознании постоянно возникают новые смыслы. Разглядеть эти смыслы, соотносить свою жизнедеятельность с новыми реалиями адекватно может человек только творящий. Не случайно сегодня интеллектуальная односторонность как в мусульманском правотворчестве, так в целом и в других областях человеческой мысли, рождает догматизацию, унификацию мышления,

речи и поведения. Именно догматизация искажает подлинную суть ислама. Именно это ведет к конфликту с несогласными, к радикальному фундаментализму и экстремизму.

Шестой. Гуманистическая парадигма исламского мировоззрения в целом и мусульманского образования в частности. В современной науке считается, что гуманистическая идея впервые как методологическая основа осмысления всего сущего была оформлена в эпоху западноевропейского Возрождения. Это утверждение верно только в географических рамках западноевропейского измерения. По сути, названная парадигма впервые в общечеловеческом масштабе была сформирована именно в мусульманском мировоззрении. Всем известный Великий праздник жертвоприношения (Курбан-байрам), в честь события, когда жертва в виде сына пророка Ибрахима (Алейхи вассалам) была заменена овцой. Понятно, что этот же пример встречаем и в Библии, но мысль о том, что человек есть ценность, что человек есть цель, становится общечеловеческим достоянием именно во времена Восточного (мусульманского) ренессанса.

Седьмой. Все так называемые общечеловеческие ценности, берущие начало еще в древневосточных цивилизациях, звучавшие затем из уст Конфуция, других античных мыслителей, Нагорная проповедь Христа и множество других ценностей, накопленных человечеством в последующие столетия, были не только приняты и признаны, но и обогащены в мусульманской культуре. Самосовершенствуйся, живи в гармонии с собой и людьми, единство слова, чувства и дела, будь умеренным человеком, не убей, не укради, не прелюбодействуй, не лицемерь, не будь фанатиком, держи лентяйку в черном теле, эти и еще сотни важных принципов. А это значит, что мусульманская система образования культивировала эти ценности, в чем, кстати, и состоит главный смысл её деятельности.

Восьмой. В мусульманском мировоззрении мы не встречали такой идеи, в которой воспитание определялось как «подготовка к жизни». В этом смысле в западноевропейской педагогике можно привести слова Я.А. Коменского, который говорил о целях воспитания как о подготовке человека «к жизни и к загробной жизни». Разница подходов принципиальная. Дело в том, что в мусульманской, я бы сказал восточной традиции, воспитание является не подготовкой к жизни, а организацией самой жизни. Подобную мысль мы встречаем в отечественной педагогике XX века, когда, например, В.В. Давыдов говорил, что «воспитание – есть не что иное, как организация взрослыми собственной деятельности детей».

Девятый. Мусульманская идеология исходит из того, что не следует разрушать национальные особенности того или иного народа, его традиции, устои, привычки, все то, что называется словом «адаб». Именно этот мировоззренческий постулат обусловил стремительное

распространение ислама. Известно, что буквально за два – три столетия новая религия распространилась по всему югу Евразии, северной Африки и части Испании.

Благодаря всем вышеназванным принципам мусульманские учебные заведения становятся ярким воплощением национального образования многих народов дореволюционной России.

В итоге необходимо сказать о том, что образование лишь в том случае развивается успешно, если оно носит выраженный национальный характер. Об этом свидетельствуют исторические факты. Так, в истории мы неоднократно наблюдали периоды, когда российское образование ничем качественно не уступало зарубежным системам. Например, развитие отечественного образования в конце XVIII – начале XIX века (гений А.С. Пушкина был выращен в этот период), конец XIX – начало XX века. Послевоенное (1950 – 1970-е годы) советское образование было признано всем мировым сообществом как самое лучшее. Оно стало моделью образования многих стран, которые сегодня успешно развиваются (Китай, Южная Корея, в определенной степени Япония и др.).

Выделенные нами периоды были временем взлетов российского образования. Причиной этих взлетов, на наш взгляд, было то, что система учебных заведений строилась на основе национальной идеи и национального образования. Царскосельский лицей, взрастивший А.С.Пушкина, яркое тому свидетельство. Или в конце XIX века, период реформирования всей системы российского образования, когда десятки последователей К.Д.Ушинского претворяли в новых реалиях его идею народности воспитания. Названная идея великого педагога и есть суть национального образования. Этому созвучны и идеи ректора МГУ им. М.В. Ломоносова В.А. Садовничего, который говорил следующее: «Я убежден, что национальная система образования – одна из важнейших скреп российского государства».

В этом смысле система исламского образования дореволюционной Башкирии было реальным проявлением национального образования. Образование, построенное на принципах природосообразности, культуросообразности и сообразности общечеловеческим ценностям способствовало эффективному развитию подрастающего поколения, высоко подняв планку национального образования.

ГЛАВА V

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ИСЛАМСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВЕТСКИЙ И СОВРЕМЕННЫЙ ПЕРИОД

5.1. Функционирование исламского образования в советский период

В первые годы советской власти на основании декрета СНК «Об отделении церкви от государства и школы от церкви» от 23 января 1918 года и других нормативных актов о передаче учебных заведений духовного ведомства в Наркомпрос (Народный комиссариат просвещения) количество мектебов и медресе России, в том числе и Башкирии, стало резко сокращаться. Множество коранических школ было закрыто в силу объективных причин, что было обусловлено кардинальным поворотом в политике государства по отношению к религии в целом и её атрибутам в частности. Антирелигиозная пропаганда, периодически имеющая характер истерии, революционные потрясения, гражданская война и объективно тотальное «брожение» умов были закономерны. И, как следствие этого, ограничения по отношению мусульманских школ: сокращение их количества, ослабление материальной базы, уменьшение числа преподавателей и шакирдов. Кроме того, достаточно большая часть мектебов и медресе были реорганизованы в советские трудовые школы.

Размышляя о взаимоотношениях государства и религии, А.Б. Юнусова, одна из исследователей истории ислама в Башкортостане, выделяет отдельные периоды, с которыми мы в целом солидарны. Так, автор предлагает следующую периодизацию: 1) 1917 – 1922 – период наступления на религию; 2) 1923 – 1927 – период равновесия сил; 3) 1928 – 1941 период широкомасштабного наступления на религию и 4) с 1943 года процесс либерализации государственной религиозной политики⁸⁶. Уточняя эти положения, необходимо сказать, что на первом этапе происходит принципиальный поворот в политике по отношению к религии и всем её атрибутам. С 1917 года новой властью был взят курс на полное вытеснение религиозного влияния на массы.

Но новая власть, что очевидно, сознавала тщетность запрещения религиозных школ в одночасье, это привело бы к ещё большему сопротивлению религиозно настроенной части населения. Надо заметить, что таким населением были почти все граждане государства. Поэтому новая власть идет по пути компромисса, рассматривая уступки

⁸⁶ Юнусова А.Б. Ислам и мусульмане Южного Урала в историко-правовом пространстве России. Сборник законодательных актов, постановлений и распоряжений центральных и региональных органов власти и управления в XX-XXI вв. – Уфа, 2009.

религиозным стремлениям населения как вынужденные и временные меры.

Эта позиция в вышеназванном декрете была изложена следующим образом: «Школа отделяется от церкви. Преподавание всех вероучений во всех государственных и общественных, а также частных учебных заведениях, где преподаются общеобразовательные предметы, не допускается. Граждане могут обучать и обучаться религии частным образом»⁸⁷. Конкретизация данных положений находит свое продолжение в других различных актах. Например, в августе этого же года в Постановлении Народного Комиссариата Юстиции преподавание религиозного вероучения разрешалось только в богословских специальных учебных заведениях. Немедленно должны были закрыты все кредиты на преподавание религии в школах и «преподаватели религиозных учений лишены всякого рода довольствия. Ни одно государственное и иное публично-правовое общественное установление (учреждение Т.А.) не вправе производить преподавателям религии каких-либо выдач денежных сумм»⁸⁸.

Надо отметить, что в Башкирии региональные власти заняли радикально непримиримую позицию по отношению к мусульманским учебным заведениям, как и к религии в целом. Так, на одном из заседаний ответственных работников центральных учреждений Башреспублики от 19 октября 1922 года в самой категоричной форме постановило: «1) никоим образом не разрешать преподавание религиозных вероучений в советских школах, как в татаро-башкирских, так и в русских. 2) Не допускать никаких послаблений к открытию школ чисто религиозного типа»⁸⁹.

Подобное происходило и в последующие годы. Из того же источника нам известен следующий факт. На совещании узкого круга ответственных татар и башкир от 19 мая 1924 года обсуждался циркуляр ЦК РКП (б) (Центральный комитет российской коммунистической партии (большевиков)) о том, что не следует чинить препятствий в преподавании вероучения детям, моложе 18-ти лет, окончившим советскую школу 1-й ступени. По правилам подобное было разрешено, если обучение организовывалось в мечетях или домах духовенства. Ни один из представителей совещания не заступился за преподавание мусульманского вероучения, «напротив, было решено, что в Башкортостане в этом нет необходимости и желательным партийную резолюцию по отношению к БАССР ЦК РКП (б) отменить»⁹⁰.

⁸⁷ Юнусова А.Б. Указ. соч. – С. 126.

⁸⁸ Юнусова А.Б. Указ. соч. – С. 129.

⁸⁹ Сулейманова Л.Ш. Национальные учебные заведения в Башкортостане в первое сорокалетие XX века. – Уфа, 2000.

⁹⁰ Сулейманова Л.Ш. Указ. соч.

Религия и религиозные школы составляли основу культуры народов дореволюционной России. Религиозное сознание обуславливало образ жизни большинства людей того времени. Поэтому инициативы мусульманского духовенства по организации коранических школ на дому продолжало находить у населения активную поддержку. Не случайно в середине 20-х годов наблюдается относительный рост числа вновь открываемых мектебов. В 1924 – 1925 годах их было открыто 26. В 1926 году их число в частных домах и домах духовенства достигло 37. А всего, по сводкам Башобкома партии, за 1925/1926 уч. год по линии ЦДУ (Центрального Духовного Управления) функционировало 125 приходских школ с количеством учащихся 2328 детей (1159 мальчиков и 1169 девочек); по линии БДУ (Башкирского Духовного Управления) было открыто 70 школ с количеством учащихся до 1500⁹¹.

Бывший в это время муфтием нашей страны и председатель ЦДУМ Ризаэтдин Фахретдинов, а также активная часть мусульманского сообщества неоднократно выступали с различными инициативами в адрес центральных властей. Например, мусульманское духовенство обращалось в Президиум ВЦИК о предоставлении ему прав преподавать Коран в начальных школах. В апреле-мае 1928 года на заседаниях Политбюро ЦК ВКП (б) рассматривалась инициатива Р. Фахретдинова об открытии в г. Уфе медресе. Муфтию в этой и других подобных просьбах отказывали с формулировкой из-за «нецелесообразности».

Мусульманские учебные заведения продержались в регионе до конца 20-х годов. По мере укрепления административно-командной системы «с присущей ей единообразной коммунистической идеологией, развернулась антирелигиозная компания, началось широкомасштабное наступление на веру. Стали закрываться мечети, репрессиям и опале подвергались духовные лица, соответственно прекращали свое существование и религиозные школы»⁹². К середине 1930-х годов, легально разрешенные возможности получения коранического образования были сведены к нулю.

Как было уже сказано выше, в годы Великой Отечественной войны происходит некоторая либерализация религиозной политики государства. Понятно, что в сложных условиях войны было необходимо объединять всё общество для решения главной проблемы – сохранения национальной независимости. Надо сказать, что мусульманское население горячо откликнулось на происходящие события и на призывы государства.

Так, уже в начале войны муфтий и многие известные священнослужители, даже те, которые только в эти месяцы были выпущены из тюрем (они отбывали наказание именно за религиозные

⁹¹ Сулейманова Л.Ш. Указ. соч.

⁹² Сулейманова Л.Ш. Указ. соч.

убеждения), издают фетву, объявляющую джихад фашистской Германии.

В мае 1942 года в Уфе состоялось чрезвычайное совещание Духовного управления мусульман Европейской части СССР и Сибири (ДУМЕС). На совещании муфтий Габдрахман Расулев, обращаясь ко всем мусульманам страны, сказал следующее: «Нет ни одного правоверного, чей сын, брат или отец не дрались бы сегодня с немцами, отстаивая с оружием в руках нашу общую Родину, так же, как и нет, наверное, ни одного, кто бы в тылу не помогал делу победы своим трудом на фабриках и заводах. Ибо мы, мусульмане Советского Союза, хорошо помним слова великого Пророка Мухаммада (да благословит его Аллах и приветствует): «Хуббуль ватан миналь иман», что означает: «Любовь к Родине и её защита являются одним из условий веры»⁹³.

В эти годы вновь открываются закрытые ранее мечети, возникают новые приходы, что обуславливало и организацию учебных заведений. Первым подобным заведением, возобновившим в 1945 году свою деятельность, становится медресе Мир-Араб в Бухаре. Старейшее исламское учебное заведение, действовавшее с середины XVI века и закрытое в начале 1920-х годов. Вторым, стационарным, учебным заведением становится высшее исламское медресе, открытое в 1971 году в столице Узбекской ССР – Ташкенте. Сегодня оно называется Ташкентским исламским институтом имени Имама Бухари. Таким образом, в послевоенный период у населения вновь появляется, правда мизерная, возможность обучения по традиционным мусульманским канонам.

Кроме этого, с середины 40-х годов власти стали давать разрешение на организацию краткосрочных курсов, выполнявших двоякую функцию, с одной стороны, они были направлены на повышение квалификации уже работающих священнослужителей, с другой стороны – на обучение будущих служителей культа. Факты иллюстрируют, что разрешение было достаточно сложно получить, всё тщательно проверялось, обсуждалось на уровне центрального и регионального правительств. И, конечно, если курсы все-таки разрешали, то их организацию строго контролировали.

Так, из письма Председателя Совета по делам религиозных культов при Совмина СССР Полянского уполномоченному Совету по Башкирской АССР Каримову от 21 марта 1946 года известно, что муфтий Г. Расулев просил разрешения на организацию подобных курсов. Предполагалось, в Уфе в помещении Первой мечети по улице Тукаева, 2 организовать «богословские курсы – семинары для подготовки служителей мусульманского культа и повышения знаний лиц, ныне занимающих должности мулл (имамов) мечетей. Количество

⁹³ Синенко С.Г. Мусульманское духовное собрание. Художественно-документальное повествование. – Уфа, 2008. – С. 220.

служителей муфтий Расулев намечает в 30 человек и продолжительность курсов – три месяца с 1-го июля по 1-е октября 1946 года»⁹⁴. Программа курсов включала следующие дисциплины: а) Коран – правила чтения, перевод и толкование; б) хадисы – изречения пророка Магомета; в) богослужения – молитвы (намазы); г) этика ислама и д) Конституция СССР.

Кроме этого, существовала возможность получения мусульманского образования и за рубежом, прежде всего, в Ливии и Египте. Правда, такая возможность, была достаточно слабой. Если обратиться к фактам, то в конце 1960-х – начале 1970-х годов из представителей нашего региона кораническое образование получало несколько человек. Одним из них был сегодняшний муфтий России и председатель ЦДУМ Талгат Таджуддин (Талгат Сафич Таджуддинов), который в 1966 – 1973 годах обучался и закончил медресе «Мир-Араб». В 1971–1979 годах в Ташкентском исламском институте имени Имама Бухари обучался будущий муфтий Духовного управления мусульман республики Башкортостан Нурмухамет Нигматуллин. В 1980 – 1982 годах он же учился уже в Сирии. Известно, что в начале 1980-х в медресе Мир-Араб из Башкирии училось два шакирда, в 1985 году таковых было пять человек. Кроме того, в этом же году один шакирд из нашего региона учился в Ливии. Цифры иллюстрируют, что обучающихся было немного, но процесс подготовки богословов и педагогов все-таки не прекращался.

Таким образом, мусульманское образование советского времени переживало сложные времена. Преодолевая невероятные препятствия, это образование не обрывало «тонкой нити» своего функционирования. Советская историографическая традиция, культивировавшая идею о низком уровне мусульманского образования в целом, исходя из атеистических установок, вовсе не учитывала значимость этого сектора образования в просвещении населения. Подобный стереотип в определенной степени бытует и сегодня.

5.2. Новое возрождение и развитие исламского образования в современный период

Закон об образовании 1992 года положил начало новому этапу в развитии исламского образования в Башкортостане. Уже в середине 90-х на базе дореволюционной «Галии» было открыто медресе им. Ризаэтдина Фахретдинова, которое затем переросло в Российский исламский университет.

В целом, сегодня в республике действует один исламский вуз, вышеназванный РИУ, четыре медресе – средних мусульманских

⁹⁴ Юнусова А.Б. Указ. соч. – С. 240.

учебных заведений в Уфе, Октябрьском и Стерлитамаке. По данным за 2014 и 2015 годы, все пять учебных заведений выпускают около 150 специалистов, «примерно треть из которых женщины»⁹⁵.

Образовательная деятельность Центрального духовного управления мусульман России (ЦДУМ) и Духовного управления мусульман республики Башкортостан (ДУМ РБ) ведется по таким направлениям:

1. Для подготовки и повышения квалификации духовенства:

а) обучение с целью подготовки педагогов и специалистов религиозной сферы (на базе ведомственных медресе);

б) курсы повышения квалификации для действующих духовных работников (на базе ведомственных медресе, РИУ, Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы (БГПУ им. М. Акмуллы));

в) кратковременные культурно-ознакомительные поездки за рубеж в исламские страны (по линии Совета муфтиев России).

2. Для прихожан и других представителей населения:

а) курсы по изучению основ ислама и арабского языка (в рамках воскресных школ или мактабов, на базе приходов);

б) тематические встречи с населением представителей духовенства (в том числе со студенческой молодежью, служащими);

в) работа выездных лекторских групп совместно с БГПУ им. М. Акмуллы⁹⁶.

Кроме этого, одной из форм увеличения количества образованных людей в регионе является их обучение за рубежом как самостоятельно, так и в результате влияния Управления или других духовных лиц. Рассмотрим все варианты образования, которые функционируют в рамках ЦДУМ России и ДУМ РБ сегодня.

⁹⁵ Пятков В.П. Государственно-конфессиональное сотрудничество в профилактике радикализма и экстремизма в Республике Башкортостан / Общественная безопасность: новые идеи и вызовы времени: Мат-лы межрег. науч.-практ. конф. – Уфа, 2016. – С. 14-19.

⁹⁶ Саяхов Р.Л. Деятельность воскресных школ и их роль в формировании толерантности населения: опыт Духовного управления мусульман Республики Башкортостан // Мат-лы Всеросс. науч.-метод. конф. (с международным участием) «Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры». – Оренбург. – 2015.

5.2.1. Российский исламский университет (Уфа)



Российский исламский университет ЦДУМ России был образован на базе Исламского института им. Риззэтдина бинэ Фахретдина в Уфе в 2003 году. Университет был первым высшим учебным заведением современной России, готовящим специалистов – теологов ислама. Конечно, являясь религиозным учреждением, университет основывает свою деятельность на канонах ислама, более того, он несет в себе и продолжает на более высоком уровне те принципы и традиции мусульманского образования, сформированные еще в дореволюционный период. Но наряду с этим РИУ сегодня является современным учебным заведением, входящим в общую систему отечественного образования. Его деятельность соответствует всем нормативным документам, установленным государством: регистрация, лицензии и все другое, что обуславливает легитимный характер учебного заведения. В 2011 году университет получил лицензию на реализацию программ «Теология» для двух уровней: бакалавриат и магистратура, что позволяет учебному заведению выдавать диплом государственного образца по этим направлениям.

Сегодня в университете сформированы Теолого-педагогический факультет, факультет Основ вероучения и истории ислама, Факультет переподготовки, повышения квалификации и дополнительного образования, а также Подготовительное отделение. В вузе действует достаточное количество межфакультетских и факультетских кафедр, к первым относятся корановедение, языковедение, гуманитарные и естественные науки. Факультеты второй группы: хадисоведение,

тафсироведение, философия и история ислама, основы вероучения и исламского права, педагогика. На очном отделении бакалавриата сроки обучения составляют 4 года, на заочном – 5 лет. Согласно автору работы, описывающему современное состояние Российского исламского университета Р.И. Якупову, на двух основных факультетах и по очной и по заочной форме ежегодно обучается около 700 шакирдов⁹⁷.

5.2.2. Исламский колледж имени Марьям Султановой

В 1997 году по инициативе Духовного управления мусульман Республики Башкортостан в Уфе было учреждено среднее специальное учебное заведение – Исламский колледж имени Марьям Султановой. Поэтому ДУМ РБ является учредителем колледжа. При поддержке правительства республики учебному заведению было передано здание бывшего СПТУ №62 по ул. Социалистической 3, где был произведен капитальный ремонт, оборудованы учебные классы и необходимая инфраструктура. В апреле 2012 года на средства Благотворительного фонда «Урал» было отремонтировано и приспособлено под новый учебный корпус пустовавшее по соседству с колледжем здание. Таким образом, произошло значительное увеличение количества помещений и в целом всей материальной базы. На сегодняшний день у колледжа три учебных аудиторий, компьютерный класс, лингафонный класс, конференцзал, два молельных зала, столовая, библиотека и общежитие.

Учебное заведение первоначально создавалось как «Исламский институт имени Марьям Султановой», затем было переименовано в «Медресе имени Марьям Султановой», в 2011 году вновь происходит переименование в настоящее название. Очевидно, что название «колледж» – дань современным веяниям. Тем не менее, в разговорной речи и даже в публикациях учебное заведение обозначают словом «медресе». Оно и понятно, ведь по духу, по целям, содержанию и другим атрибутам образовательного процесса учебное заведение схоже с традиционными исламскими медресе.

Прежде чем будем характеризовать особенности этого учебного заведения, необходимо обратить внимание на то, что его жизнедеятельность и в целом, и в частности достаточно регламентирована различными нормативными документами: федеральными, региональными, муниципальными, отраслевыми и собственно локальными актами. Среди них Конституция РФ, закон РФ «Об образовании», Образовательный стандарт среднего профессионального образования, Договор между учредителем и

⁹⁷ Из истории мусульманского высшего образования. От медресе «Галия» до Российского исламского университета ЦДУМ России. К 110-летию юбилею: Хрестоматия / Автор-составитель Р.И. Якупов. – Уфа: БГПУ им. М. Акмуллы, 2016. – 118 с.

колледжем, Устав колледжа, Положение о студенческом общежитии, Правила внутреннего распорядка обучающихся и многих других законов и подзаконных актов. Кроме этих актов, колледж руководствуется еще положениями Корана, сунны пророка и норм шариата в соответствии с религиозно-правовым направлением или мазхабом имама Абу Ханифы. Последние позиции, чем руководствуются в колледже, понятны, они существовали и в дореволюционную эпоху. Скрупулезная же правовая регламентация жизнедеятельности учебных заведений является одним из основных признаков того, что отличает современную систему отечественного исламского образования от дореволюционного и советского периодов.

Итак, по уставу колледж является средним профессиональным учебным заведением, осуществляющим подготовку религиозных служителей и персонала для мусульманских общин, организаций и объединений. Кроме подготовки специалистов, в его целях есть и такие идеи, как «обучение религии и религиозное воспитание своих последователей, исповедование и распространение веры Ислама, духовное воспитание лиц на основе высших моральных принципов традиционного для России Ислама»⁹⁸.

Прием осуществляется на конкурсной основе лиц, имеющих основное общее (на базе 9 классов), среднее (полное) общее или начальное профессиональное образование. Возможны различные формы обучения: очное, заочное, очно-заочное (вечернее), экстернат. Языком обучения являются русский, башкирский, татарский и арабский. Срок обучения на очном отделении предусмотрен четырехлетний. Для лиц, имеющих профессиональное образование, предусмотрены возможности обучения по сокращенным программам.

В содержание образования входит цикл предметов общих гуманитарных и социально-экономических, математических и естественнонаучных дисциплин, а также предметов конфессиональной подготовки. Кроме этого, предусмотрены учебная и производственная практики. По учебному плану преподают такие предметы, как философия, русский язык и культура речи, история, основы социологии и политологии, башкирский язык, психология, экономика, теория государства и права, информатика, межконфессиональные отношения в современной России, выдающиеся личности Башкортостана, арабский язык, история пророка (сира), корановедение, исламское право (фикх), хадисы, сакральные тексты (Коран), экзегетика сакральных текстов и вероучение. В целом, на светские предметы в колледже отводится

⁹⁸ Устав мусульманской религиозной организации – духовная профессиональная образовательная организация «Исламский колледж имени Марьям Султановой». Централизованная религиозная организация – Духовного управления мусульман Республики Башкортостан (новая редакция). – Уфа, 2014.

примерно 17% времени, на изучение арабского языка – около 20% и 63% на религиозные дисциплины.

Набор светских предметов исходит из Образовательного стандарта среднего профессионального образования. А в группу дисциплин конфессиональной подготовки входит комплекс наук, которые изучают историю вероучения и институциональных форм религиозной жизни, религиозный культ, религиозное культурное наследие, религиозное право, археологические памятники истории религии, а также история и современное состояние взаимоотношений между различными религиозными учениями и религиозными организациями. Большая часть дисциплин общеприняты во всех подобных учебных заведениях, отдельные предметы колледж определяет самостоятельно.

Учебный процесс построен по тем же принципам, по которым функционируют современные учебные заведения. В целом сохраняется классно-урочная система, предметы преподают в форме академических пар (два объединенных урока). Преподавание в медресе ведется по программам и методикам обучения, разработанными в Башкирском государственном педагогическом университете имени М. Акмуллы.

В процессе обучения предусмотрено совершение культовых обрядов шакирдов и преподавателей: пятикратный намаз, ураза и другие. Безусловно, в колледже отмечают все мусульманские праздники и знаменательные события (Курбан-байрам, Мавлид и др.), кроме того, проводят и другие мероприятия воспитательного характера. Например, в 2014 – 2015 учебном году, шакирды участвовали в конкурсе чтецов Корана, на фестивале народного творчества «Салют Победы», в спортивных состязаниях (республиканский турнир по мини-футболу среди мусульман, легкоатлетическая эстафета ко Дню Победы), посещали музей имени М.В. Нестерова и многое другое.

В медресе обучаются юноши из многих районов республики: Аскинского, Баймакского, Гафурийского, Зилаирского, Ишимбайского, Учалинского, Хайбуллинского, а также из соседних областей – Челябинской, Курганской, Оренбургской. Из других российских регионов иногда бывают выходцы Закавказья. Достаточно много среди шакирдов приехавших из среднеазиатских бывших советских республик: Таджикистана и Узбекистана. По национальной принадлежности около 50% учащихся составляют башкиры и татары, примерно такое же количество составляют таджики. Все иногородние обеспечиваются общежитием. Если судить по «Положению о студенческом общежитии», то иногородние студенты, обучающиеся по очной форме, заочники, сдающие экзамены или выполняющие дипломные работы, а также абитуриенты на период прохождения вступительных экзаменов проживают в общежитии бесплатно.

Пищу для размышления представляют и следующие количественные показатели, взятые из Отчета о результатах

самообследования колледжа за 2014 – 2015 учебный год. Так, студентов на начало учебного года было 52 человека, которые учились на очном отделении. Из них на базе основного общего образования обучалось 38, на базе среднего общего и среднего профессионального – 27 студентов. Все они учились на бюджетной основе. Выбыло за год – 10 человек: 4 из них за непосещение занятий, 6 – по собственному желанию. Выпускников в этом году было 4 человека, из них трое защитили свои выпускные квалификационные работы на оценку «хорошо» и один на «удовлетворительно». В целом, с 1998 года в колледже прошли обучение около 200 слушателей, часть из них стали имамами и муэдзинами.

Интересен педагогический состав колледжа, дело в том, что, кроме собственных преподавателей, в учебном заведении ежегодно преподают от 3 до 5 представителей Международного исламского университета «Аль-Азхар» (Каир, Египет). Колледж, начиная с 2001 года, тесно сотрудничает с этим вузом, в плане обмена опытом, методическими новинками, представители обоих учебных заведений нередко совершают деловые поездки друг к другу. В 2016 – 2017 учебном году в колледже работало пять педагогов этого университета. Существовала и практика отправки наиболее успевающих выпускников колледжа для продолжения исламского образования в «Аль-Азхаре». Надо обратить внимание на то, что подобное сотрудничество является одной из особенностей колледжа имени Марьям Султановой. Кроме этого, преподавателями в колледже работают и педагоги светских вузов города Уфы.

В колледже организованы курсы повышения квалификации имамов и муэдзинов, занятия с которыми выходят за рамки религиозного образования. В программе курсов – лекции по истории и культуре Башкортостана, современной политической обстановке, реформам в России, международным отношениям, проблемам предотвращения радикализма и экстремизма. Здесь проводится ежегодный республиканский конкурс чтецов Корана и каллиграфии.

Помощь в организации повышения квалификации педагогов самого колледжа оказывает БГПУ им. М. Акмуллы. В 2008 году в этом вузе был создан Межведомственный научно-исследовательский центр развития мусульманского образования. Центр курирует научно-методическое сопровождение деятельности исламских образовательных учреждений всей республики, повышение квалификации преподавателей, подготовку учебно-методических пособий, внедрение в учебный процесс современных информационных технологий. Поэтому у колледжа и университета достаточно тесные связи. Кроме этого, колледж сотрудничает с другими светскими и мусульманскими учебными заведениями (БГУ, РИУ, медресе «Галия» и др.).

На базе учебного заведения проводят научно-практические конференции, круглые столы по проблемам интеграции религиозного и светского, образования, предотвращения экстремизма среди верующей молодежи, современных тенденций развития исламской культуры. Руководители и педагоги медресе были участниками совещаний в органах государственной власти и управления республики с мусульманским духовенством республики, общественных светских и религиозных культурных мероприятий, они выступают на радио и телевидении, публикуются в республиканской прессе.

За все время функционирования колледжа его преподаватели подготовили и опубликовали десятки учебно-методических пособий на башкирском, русском и татарском языках. Среди них такие, как «Духовные матери мусульман», «Пророки Аллаха», «Коранические рассказы для детей», «Личность мусульманки» на русском, «Төрки хөтбәләр», «Хәзрәт Мөхәммәд» на башкирском и «Әхкәм ислам» на татарском языке.

Интересной особенностью является то, что колледж, при участии с ДУМ РБ, является учредителем газеты «Рисалят» (Послание). Его бессменным главным редактором является директор колледжа Ильдар Малахов. Газета пользуется спросом у мусульман Урала, Поволжья, Сибири, Турции, Азербайджана, Узбекистана, Украины, Литвы. С просьбой организовать доставку газеты в медресе и ДУМ РБ обращаются российские посольства в странах исламского мира. В ней освещаются события, происходящие в жизни мусульман республики и соседних регионов, а также ближнего и дальнего зарубежья. Публикуемые материалы носят религиозно-просветительский характер, в них раскрываются вопросы об истории ислама, его мировоззренческих ценностей и мусульманской практики.

В целом, на наш взгляд, в колледже выстроена определенная система педагогического процесса, направленная, как об этом высказываются руководители учебного заведения, на формирование духовной и просвещенной личности, воспитанной в традициях толерантности, межрелигиозного согласия. Кроме подготовки кадров мусульманского духовенства для республики, не менее важной является и задача помощи социально неблагополучной молодежи найти свое место в жизни, встать на путь истинный. Обучение и воспитание шакирдов строится как взаимосвязанное целостное явление. Воспитание, полученное в колледже, является надежной защитой от пьянства, наркомании, от соблазнов, подстерегающих современную молодежь. Учащиеся приобретают трудовые навыки, учатся строить, готовить, содержать в порядке свое имущество, заботиться друг о друге. Для многих шакирдов обучение в Уфе, крупном культурном, образовательном и научном центре дает возможность не только получения религиозного образования, но и создает условия для

позитивной социализации, адаптации к современным динамично меняющимся реалиям жизни.

5.2.3. Медресе «Нур Аль-Иман»

Город Стерлитамак был одним из центров мусульманского образования дореволюционного Башкортостана. Открытое в середине XIX века медресе, расцвет, которого связывают с деятельностью мудarrisов Камалетдина бин Шарафетдина бин Зайнетдин аль-Стерли и Хайруллы бин Габдулхабира бин Синджаба, в пореформенные десятилетия становится особенно притягательным для лиц, желающих получить достойное образование. По известным причинам, медресе было закрыто в 1919 году.

Современная история исламского образования в этом городе начинается в 1990-е годы. Тогда группа активистов мусульман, под руководством Ришата Фаритовича Рафикова, написали письмо в администрацию города с прошением об открытии медресе и строительстве учебного корпуса. Благодаря этому в 1992 году здание мечети было возвращено мусульманской общине, также в ее ведение перешли помещения бывшего детского сада. В декабре 1993 года началось строительство пристройки, а в марте 1995 года новое медресе приняло первых студентов – юношей.

Официальное открытие негосударственного мусульманского среднего профессионального учебного заведения – медресе «Нур Аль-Иман» состоялось в октябре 1996 года. Бессменным директором учебного заведения является Р.Ф. Рафиков. В 1998 году в медресе было открыто отделение для женщин, которое успешно функционирует до сегодняшнего дня. При учебном заведении есть общежитие отдельно для юношей и девушек.

Целями деятельности медресе являются подготовка специалистов среднего звена (в том числе служителей и религиозного персонала) для мусульманских общин, организаций и объединений, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования на базе основного общего, среднего (полного) общего или начального профессионального образования, обучение религии и религиозное воспитание своих последователей, исповедование и распространение веры (Ислама), духовное воспитание лиц, исповедующих Ислам, на основе высших моральных принципов традиционного для России Ислама посредством реализации конституционных прав граждан на свободу совести и вероисповедания и на образование. Как видим, цели этого медресе совпадают с таковыми других подобных учебных заведений. Особенностью рассматриваемого нами медресе является то, что, кроме подготовки специалистов в области теологии ислама, оно нацелено на обучение и преподавателей арабского языка.

По уставу прием в медресе осуществляется на конкурсной основе путем экзаменов, тестирования или собеседования. Но по сути конкурса как такового нет, количество претендентов чаще всего меньше, чем может принять учебное заведение. Обучение на сегодняшний день только очное, в будущем предполагается введение и заочной формы. Языком обучения являются русский, башкирский, татарский и арабский. Срок обучения предусмотрен 3 года и 6 месяцев.

В содержание образования входит цикл предметов общих гуманитарных и социально-экономических, математических и естественнонаучных дисциплин, а также предметов конфессиональной подготовки. Кроме этого, предусмотрены учебная и производственная практики. Судя по расписанию, в 2016 – 2017 учебном году в медресе преподавали следующие предметы: башкирский язык, информатика, арабский язык (грамматика, морфология, разговорный арабский), адаб (этикет), сакральные тексты (Коран), хадисы, экзегетика сакральных текстов (тафсир), корановедение, религиозная философия (акыда), исламское право (фикх), история пророка (сира). Светских предметов в медресе всего лишь три, в том числе и арабский язык. Показательно соотношение времени, которое отводится на изучение всех предметов на двух первых курсах. Так, на башкирский язык и информатику было отведено около 7%, на арабский язык – 26%, на религиозный цикл предметов – примерно 67%. Видно, что в этом медресе больше отведено часов на дисциплины конфессиональной направленности и на арабский язык, чем в колледже им. Марьям Султановой. Соответственно в последнем больше времени уделено светским дисциплинам, чем в медресе.

Судя по отзывам, в медресе «Нур Аль-Иман» хорошо поставлено обучение арабскому языку. Именно этот факт делает учебное заведение привлекательным, здесь учатся шакирды из многих регионов России. Действительно, на арабский язык, как было отмечено выше, отводится более четверти всего учебного времени. Кроме того, преподавателями и выпускниками медресе сформирована авторская методика преподавания этого предмета. Сложно сказать, насколько она уникальна, но результаты в целом продуктивны, обучающиеся лучше понимают смысл прочитанного, воспринимают разговорную речь и суры Корана на слух. Отличительными признаками названной методики являются практикоориентированность, наглядность, простота в преподавании и учении. В этом отношении, авторы методики исходили из предписаний пророка Мухаммада «Облегчайте и не затрудняйте!». В рамках этой методики сформирован цикл видеуроков, обучаться по которому может любой желающий.

Следующие цифровые показатели также иллюстрируют отдельные стороны жизнедеятельности медресе. Так, студентов на начало 2015 – 2016 учебного года было 37 человек. Из них на базе основного общего

образования обучалось 3 шакирда, на базе среднего общего, среднего профессионального – 34. Интересно, что в этом году выпускников было 8 человек. За весь период деятельности учебного заведения его окончило около 200 выпускников.

В медресе оборудованы и функционируют 1 компьютерный класс, 5 учебных кабинетов, библиотека, столовая, общежитие и вся необходимая инфраструктура для обучения и проживания.

Для прихожан, желающих получить знания по исламу, в медресе проходят дополнительные вечерние курсы по различным исламским предметам: таджвид, арабский язык, фикх и другие. Учащиеся разделены по возрасту, по половому признаку и по уровню подготовленности.

5.2.4. Медресе «Галия»

В 1997 году, одновременно с колледжем имени Марьям Султановой, Духовным управлением мусульман РБ в Уфе было учреждено негосударственное среднее специальное учебное заведение – медресе «Галия». Медресе и вышеуказанный колледж находятся в одном здании по улице Мустая Карима, 3. Директором «Галии» был назначен И.Т. Мухамадеев.

Два учебных заведения по договоренности разделили сферы образовательной деятельности. Медресе «Галия» занимается подготовкой специалистов по заочной форме обучения тех лиц, которые уже работают священнослужителями (имамы, муэдзины и т.п.), но не имеют соответствующего образования и тех, кто желает повысить свой профессиональный статус. Поэтому средний возраст обучающихся шакирдов – 40 лет. К сожалению, информации по учебному заведению немного. Известно, что здесь обучаются работники зарегистрированных мечетей республики, Свердловской, Челябинской, Пермской областей и Сибири. В медресе нет определенно обозначенного штата преподавателей. Занятия ведут специалисты уфимских мусульманских учебных заведений, педагоги светских вузов и преподаватели из университета Аль-Азхар. В настоящее время в медресе «Галия» на четырех курсах обучаются более сотни шакирдов.

5.2.5. Обучение в зарубежных учебных заведениях

Одним из вариантов получения исламского образования и сегодня является обучение за рубежом. В новейшее время определенный рост использования этой возможности наблюдался в 1990-е годы и в первое десятилетие нынешнего века. В ходе исследования нами было проведено анкетирование около сорока человек, прошедших обучение в мусульманских странах, таких как Египет, Королевство Саудовской

Аравии, Турция, Иордания, Судан, Иран и других. Кроме того, хорошим источником, раскрывающим особенности жизнедеятельности отечественных студентов за рубежом, является работа Р.Л. Саяхова, прошедшего все ступени обучения в университете Аль-Азхар⁹⁹.

Сложно сказать, сколько жителей Башкортостана прошло или проходит обучение в этих странах, официальной статистики на сегодняшний день не существует. Тем не менее, по косвенным свидетельствам, можно предположить, что таких студентов было и есть несколько сотен человек. Не все из выехавших обязательно получали религиозное образование. Среди них были те, кто, например, изучали арабский язык и литературу, т.е. их специализацией являлись филологические науки. Но таковых было немного, большинство рассматриваемых студентов выезжали за границу для получения исламского образования.

Инициаторами такого образования выступали и государственные и религиозные организации, так и сами обучающиеся. Так, например, в конце прошлого и в начале нынешнего века, Государственный комитет по науке РБ несколько раз организовывал отправку абитуриентов в университет Аль-Азхар. Среди духовных организаций надо назвать муфтиаты (ДУМ РБ, ЦДУМ, ДУМ РТ), уфимский РИУ, медресе, а также отдельные религиозные деятели. И конечно, так называемая «сарафанная молва», когда отъезд за границу инициировали студенты, которые уже обучались в зарубежных учебных заведениях.

Уровень образования отъезжающих был достаточно разным, от тех, кто закончил девятилетку, до лиц с высшим образованием. Конечно, основную массу составляли лица со средним общим или специальным образованием. Большинство из выехавших имели также опыт обучения в исламских учебных заведениях республики: медресе и РИУ. Справедливости ради надо отметить, что уровень образования совершенно не учитывался в тех учебных заведениях, куда претенденты поступали.

Возрастной ценз таких студентов на момент начала обучения был от 17 до 35 лет. Есть даже один пример, когда, по программе обмена студентов в Иорданию поехала девушка в возрасте 15 лет. Около 60 процентов выехавших были выходцами из сельской местности, остальные – жители городов. По социальному происхождению большинство родителей этих студентов рабочие и крестьяне, кроме этого, также есть медики, педагоги, агрономы.

В 1990-х годах были примеры обучения наших граждан в Саудовской Аравии, но наиболее привлекательной и приемлемой страной, судя по нашей статистике, тогда была и остается Арабская Республика Египет. Особенно притягательным учебным заведением

⁹⁹ Саяхов Р.Л. Университет Аль-Азхар. Записки студента. – Уфа, 2009.

этой страны остается университет Аль-Азхар. Но, в силу разных причин, учиться на основных факультетах этого вуза удалось не многим нашим соотечественникам. Возникает вопрос, почему? На первый взгляд, поступить на учебу в это учебное заведение может любой желающий. Для этого необходимо пройти программу особой подготовительной специализированной средней школы при Университете, состоящей из трех уровней, срок обучения в которой рассчитан на девять лет. При особом старании и прилежности эту школу можно осилить за 6 лет. От 6 до 9 лет в этой школе и еще 4 года обучения на основном факультете – достаточно солидный срок.

Как пишет Р.Л. Саяхов, только около 10% учившихся в Аль-Азхаре закончили университет и получили высшее религиозное образование¹⁰⁰. Остальные студенты проходили две-три ступени средней школы, возможно, один-два курса основного факультета, после этого обучение прекращали. Основной причиной этого обстоятельства, безусловно, было незнание арабского языка. Особенно в первые годы обучения студент тратил много времени и сил на языковую подготовку. Кроме этого, студент сталкивался с финансовыми проблемами, бюрократией при оформлении документов, адаптации к непривычному образу жизни, обычаям, менталитету. Показательным является и такое размышление одного из обучавшихся: «Проблема столкновения мировоззрений внутри студенческой среды (учащиеся из Татарстана, Пензенской области, Нижегородской области были салафитами)».

Интересным представляются ответы на вопрос о плюсах и минусах организации образовательного процесса в зарубежных учебных заведениях. Среди критических оценок были такие, как поверхностное отношение к организации уроков, беспорядок и низкий уровень преподавания на начальных ступенях обучения, отсутствие контроля за посещаемостью, растянутость учебного процесса, отсутствие возможности пересдачи экзаменов, переполненность и несоответствие современным веяниям учебных аудиторий, запутанные и непостоянные правила обучения (это об Аль-Азхаре). Но наибольшим пробелом является «отсутствие текущего контроля и корректировки получаемых знаний. На протяжении практически всего учебного года никто не интересуется: понимает ли иностранный студент вообще, так ли понимает, запоминает ли, в силах ли изложить свои мысли...»¹⁰¹.

Среди плюсов были выделены следующие позиции: возможность хорошего овладения арабским языком и других религиозных дисциплин, возможность дополнительных занятий в мечетях, на основных факультетах Аль-Азхара у многих педагогов отмечают их высокий профессиональный уровень, толерантность, отсутствие навязывания мнений, духовность (имеется в виду религиозность), взаимная

¹⁰⁰ Саяхов Р.Л. Указ. соч.

¹⁰¹ Саяхов Р.Л. Указ. соч.

поддержка студентов и землячество, не всегда стабильное, тем не менее, возможное частичное решение финансовых проблем за счет различных благотворительных фондов.

Но, несмотря на все перипетии жизни, почти все анкетированные нами лица после возвращения на родину продолжили свою уже профессиональную деятельность в системе мусульманских организаций. Большинство из них работали преподавателями арабского языка, мусульманских дисциплин, имам-хатыбами, сотрудниками муфтиятов, переводчиками. В заключение будет уместна цитата о том, что «учеба за границей (естественно, при условии серьезного подхода к ней) – это тяжелый, изнурительный труд, требующий от человека высокой самодисциплины, собранности и терпения»¹⁰².

5.2.6. Исламские воскресные школы

Следующим типом современной системы мусульманского образования являются так называемые воскресные школы, официально их называют курсами, а в обыденной речи – мактабами. В отличие от медресе и других исламских учебных заведений, воскресные школы нацелены на формирование и повышение общеобразовательного уровня религиозных знаний, умений и опыта прихожан: детей и взрослых. Тем самым последние выполняют не профессионально ориентированную, а культурологическую и просветительскую функцию.

Организация подобных школ исходит из основополагающих принципов системы исламских ценностей, заложенных в мусульманских первоисточниках. Не случайно в уставах ДУМ РБ и местных мусульманских религиозных организациях отмечается, что создание курсов для обучения основам ислама детей и взрослых является одной из основных форм деятельности прихода.

Поэтому сегодня в большинстве крупных мечетей, являющихся центрами приходов, функционируют эти школы. К крупным центрам, где хорошо поставлена деятельность воскресной школы, нужно отнести мечеть «Ихлас» города Уфы, соборную мечеть Мелеуза, мечеть «Таква» Сибая и мечеть «Нур Аль-Иман» Стерлитамака. Занятия в школах организуют на добровольных началах для всех категорий прихожан в свободное от работы и учебы в государственных учебных заведениях время. Контингент учащихся воскресных школ различается достаточной пестротой по возрасту, по уровню образованности, по половому, национальному, социальному признакам, по уровню осведомленности об основах ислама и, что также немаловажно, по разнообразию и уровню мотивации. Безусловно, названные обстоятельства накладывают отпечаток на организацию и функционирование школ.

¹⁰² Саяхов Р.Л. Указ. соч.

Занятия проводятся в мечети, на других собственных площадях или в помещениях государственных и общественных организаций на договорных началах. Для желающих учиться оговаривается только нижний возрастной уровень, например, в уфимской мечети «Ихлас» это 11 лет. Других принципиальных ограничений, кроме общепринятых, мы не встретили. Группы для занятий формируются по возрастному и половому признаку. Обычно создаются две, в лучшем случае три группы учащихся по возрастному критерию: подростки, юношество, взрослые. Мужская и женская половины обычно обучаются отдельно.

Воскресные школы нацелены на приобщение учащихся к ценностям ислама, правилам шариата и нормам повседневной жизни мусульманина. Названное оговорено и в официальных документах ДУМ РБ, которые нацеливают организацию обучения по таким направлениям, как арабский язык, правила чтения Корана, хадисы, биография пророка Мухаммада, исламская мораль, основы исламской культовой практики. Т.е, в их программу в целом входят общеобразовательные дисциплины начального религиозного образования.

В связи с этим интересным представляется учебный план мечети «Ихлас», рассчитанный на три года обучения¹⁰³.

Таблица 3

Учебный план воскресной школы (курсов) мечети «Ихлас»

Предметы	Предметы	Часы	
		В неделю	За год
1 класс	1. Арабское письмо	1	10
	2. Фикх (исламское право)	1	15
	3. Дога-хифз (заучивание молитв)	1	10
	4. Акыда (религиозная философия)	1	15
	5. Ахляк (этикет)	1	10
	Всего	5	60
2 класс	1. Таджвид (правила чтения Корана)	1	15
		2	15
	2. Фикх (исламское право)	1	10
	3. Дога-хифз (заучивание молитв)	1	10
	4. Акыда (религиозная философия)	1	10

¹⁰³ Фаткуллина Ф.Г., Халикова Р.И. «Ихлас» мәчете башлангыч мөселман мәдрәсәсенә 3 еллык уку-укыту программасы. – Уфа, 2015.

	5. Сира (история пророка)		
	Всего	6	60
3 класс	1. Тилэвэт (практика чтения Корана)	1	15
	2. Фикх (исламское право)	2	10
	3. Дога-хифз (заучивание молитв)	1	5
	4. Акыда (религиозная философия)	1	10
	5. Ахляк (этикет)	1	10
	6. Тафсир (толкование Корана)		
	Всего	7	60

Конечно, этот учебный план носит примерный характер, количество времени на тот или иной предмет может быть чуть больше или меньше. Занятия в этой мечети проводят для школьников и студентов в субботу и воскресенье, для работающих шакирдов – в вечернее время. Днем в будние дни учатся пенсионеры. В процентном отношении большинство обучающихся составляют женщины предпенсионного и пенсионного возраста. Надо сказать и о педагогическом составе школы этой мечети. Так, из 17 учителей 11 имеют высшее светское образование, из них 6 – педагогическое. Один педагог является кандидатом медицинских наук. Кроме того, все, за исключением одного, имеют религиозное образование, из них десять – высшее.

Надо сказать, что, кроме воскресных школ, в мечетях действуют и другие образовательные курсы. Например, в мечети «Ихлас» были организованы курсы по культуре ислама для учителей, преподающих школьную дисциплину «Основы религиозных культур и светской этики». Эта же мечеть ежегодно организует летний выездной образовательный лагерь для детей, продолжительностью 7 – 8 дней. В целом, только в этой мечети ежегодно обучаются около 700 человек.

Организаторы воскресных школ сталкиваются с различными сложностями. Так как любую образовательную деятельность необходимо лицензировать, то для имамов решение этого вопроса самостоятельно представляется достаточно сложным. У школ нет и определенной централизованной финансовой поддержки, что сказывается на оснащении учебного процесса. Существует недостаток учебной литературы на башкирском и татарском языках. Возникают проблемы и с наличием педагогов по специальным дисциплинам.

Тем не менее, в республике существует тенденция увеличения количества воскресных школ. Названное происходит благодаря подвижнической работе имамов и прихожан, среди которых очень много

тех, кто имел или имеет опыт педагогической работы в государственных и религиозных учебных заведениях.

Таким образом, в современном мусульманском образовании республики сформирована четырехуровневая система обучения: воскресная школа (курсы или мактаб), медресе, высшее учебное заведение (РИУ, Уфа) и послевузовское образование. Названное противоречит неоднократно высказываемому мнению о трехуровневой рассматриваемой системы. Очевидно, что у мусульманского образования сегодня достаточно много нерешенных вопросов и проблем.

Понятно, что такого количества выпускников, ежегодно подготавливаемого во всех исламских учебных заведениях республики, недостаточно для оптимального развития мусульманской уммы в целом и религиозных организаций в частности. Кроме этой проблемы, в современном мусульманском образовании существуют и такие, как недостаточный уровень общего и специального светского компонента в содержании образования, его несогласованность с богословским. Методический и особенно научный уровень подготовки педагогического персонала также требует усиленного внимания.

Этими и другими вопросами образования, безусловно, много занимается ЦДУМ России и ДУМ РБ. Разрабатывается юридическая база, унифицируются, насколько это возможно, учебные планы и программы, инициируется подготовка молодых специалистов. Большое внимание уделяется аттестации, переподготовке и повышению квалификации преподавателей.

В целом, в современный период мусульманское образование в Башкортостане, согласно исторической теории развития по спирали, повторяет, но уже на новом, более высоком уровне тот опыт, который был накоплен этой системой в целом в дореволюционный и отчасти в советский период.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, исламская культура, в эпоху своего наивысшего расцвета, стала главным звеном эволюционного развития общечеловеческой культуры в целом. Мусульманская цивилизация вобрала в себя накопленный древневосточными и античными мыслителями огромный потенциал, усовершенствовала слабые позиции, обогатила его новыми теориями и передала все это последующим поколениям. Поэтому совершенно закономерным является выделение в истории культуры эпохи «восточного Ренессанса», что впоследствии обусловило начало становления и развития не только европейского Возрождения, но и во многом эпохи Просвещения.

Педагогические воззрения исламских ученых-энциклопедистов Востока и просветителей России строились на основе веры, следованию священным первоисточникам Корану и Сунне. Роль религии, Корана и веры состояла в первую очередь в определении этических ценностей и правил организации повседневной жизнедеятельности каждого индивида. Одним из главных методологических парадигм этих ученых стала так называемая «фальсафа» – учение, ориентированное на античные примеры и способы философствования. Фальсафа развивалась в рамках светской культуры, поэтому, в отличие от европейской философии, никогда не стремилась стать служанкой религии. Не случайно одним из научных вопросов, чем занимались восточные перипатетики, была проблема разграничения религии и науки.

В учении о человеке было стремление проникнуть в сущность его природы: психики, анатомии, физиологии, расширение и углубление медицины как науки о здоровье человека. Изучение природы познания человеком действительности, также таких психических процессов, как память, воображение, внимание, мышление, речь, особенности поведения и деятельности. Исследование названных процессов протекало параллельно с рекомендациями и концепциями педагогического характера.

Ученые считали человека существом общественным, поэтому и воспитание носило социально обусловленный характер. Целью воспитания являлась идея всесторонне развитой личности. В рамках этой парадигмы внимание уделялось нравственному, умственному, физическому, трудовому и эстетическому воспитанию. Конечно, нравственное воспитание являлось основным. Ядром формирования отдельной личности была система этических идей, заключенных в религии. Из этого вытекала сущность воспитания подрастающего поколения, которая сводилась к выработке привычек правильного этического поведения. Среди качеств, предлагаемых для воспитания в детях, такие, как рациональность, гуманность, образованность, познание самого себя, стремление к индивидуальному и общественному благу,

счастье как идеал личностных устремлений, трудолюбие, гармония телесного и духовного, слова и дела.

Для исламской педагогики образовательный процесс есть целостное явление, которое органично выполняет и воспитывающую и обучающую, и развивающую функции. Принципами организации педагогического процесса должны быть такие, как принцип природосообразности, наглядности, посильности, сознательности, учета особенностей детей, разумности, самостоятельности, уважения воспитанников и многое другое.

Одной из общих принципов мусульманской культуры является идея рациональности, которая нашла отражение и в педагогической сфере. Ценится то знание, которое основано на практическом исследовании, опыте и логических доказательствах. Названное находит отражение в методах обучения и воспитания, таких как дискуссия, полемика, упражнение, убеждение, самостоятельный поиск истины, критическое отношение к познаваемому предмету. Одной из особенностей этой педагогики стала её опора на особенности национальной и одновременно общечеловеческой культуры.

ГЛОССАРИЙ

Азан (от арабского азана – извещать, призывать) – призыв на молитву, возвещаемый муэдзином или имамом.

Азхар (блестящий) – мечеть и мусульманский университет в Каире. При Азхаре функционируют Академия исламских исследований и ряд других религиозных институтов и учреждений.

Айат (араб., «знак») – мельчайшая структурная единица Корана, «стих».

Айтыш – поэтическое состязание сэсэнов, обычно выстраивалось как контрастное и последовательное противопоставление двух этических программ.

Айят – мельчайшая структурная единица Корана; коранический стих.

Акида (вера, догма) – собрание основных догматов ислама, его символ веры. Основные суннитские догматы таковы: вера в существование Аллаха, его единство и единственность, его вечность и всемогущество, в творение им человеческих поступков: вера в пророка Аллаха Мухаммада; вера в священные книги, в вечность, в несотворенность Корана; вера в воскресение мертвых, в суд божий, в существовании ада и рая.

Акл – разум, четвертый корень права у шиитов-джафаритов.

Аль-инсан (аль-камиль) – совершенный человек, суфий.

Аманат в переводе с арабского языка означает «правдивость, надежность, успокоение».

Бида – новшество, нововведение.

Вакуф – в мусульманском праве имущество, переданное государством или отдельным лицом на религиозные или благотворительные цели. В вакуф может входить как недвижимое, так и движимое неотчуждаемое имущество, но лишь приносящее пользу (доход) и нерасходуемое (например, в вакуф не могут быть переданы деньги). Его возникновение объясняется также стремлением собственников оградить имущество от широко практиковавшихся на Востоке захватов, конфискаций и произвола властей. Тем самым вакуф служил известной гарантией спокойного пользования имуществом

Восточный перипатетизм – фалсафа, т.е. философия античного типа.

Восточный перипатетизм (арабский аристотелизм), также известный под названием «фальсафа», ориентировался на античные образцы философствования. Фальсафа – это детище «переводческого движения», которое активизировалось в IX веке. К середине X-го столетия на арабский язык была переведена основная часть философской литературы Древней Греции (диалоги Платона, сочинения Аристотеля).

Деизм (от лат. deos – бог) – религиозно-философское воззрение, получившее распространение в эпоху Просвещения, согласно которому Бог, сотворив мир, не принимает в нём какого-либо участия и не вмешивается в течение его событий.

Джадидизм (от арабского – джадид – новый) – целостная совокупность идейно-философских и религиозных взглядов, в которых обосновывалась необходимость обновления различных социально-экономических и духовных сфер общества. Джадидизм – это и общественно-политическое движение, направленное на реализацию идей джадидизма как учения.

Джихад – борьба за веру.

Закят – обязательный годовой налог в пользу бедных, нуждающихся, а также на развитие проектов, способствующих распространению ислама и истинных знаний о нём

Зикр (араб., «поминание») – исламская духовная практика, заключающаяся в многократном произнесении молитвенной формулы, содержащей имя Аллаха.

Иджтихад – право мусульманского правоведа выносить решение по важным вопросам религиозной и общественной жизни на основе Корана и сунны.

Ильм – религиозное знание в исламе.

Имам-хатыб – духовное лицо, духовный наставник, читающий проповедь (хутба) в мечети во время пятничной молитвы и праздников.

Иман – это вера в то, что существует Всевышний Господь и Его пророки, и все то, что было ниспослано или поведано Богом через Его пророков. Этот термин употребляется в религии ислам, что, в свою очередь, означает следование заповедям Аллаха с верой и покорностью.

Исмаилизм – философская школа ислама, которая развивалась в шиитской секте исмаилитов. На это течение существенно повлияло наследие восточного перипатетизма. Теоретики исмаилитского учения развивали концепцию «баланса» макроструктур вселенной, которая объясняла разумную упорядоченность космоса и жизнь всего сущего.

Исмаилиты – теоретики, сторонники исмаилизма.

Ишан – почетное название суфийского наставника в Средней Азии, Поволжье и некоторых других мусульманских регионах.

Ишракизм – «философия озарения». Это философское течение ислама чаще рассматривается как переосмысление иранской культуры (главным образом зороастрийской религии) с позиций монизма. Предполагается, что высказывание основных идей ишракизма принадлежит прославленному арабскому врачу Авиценне. Яхья Сухраварди – автор первого систематического изложения «философии озарения».

Кадимизм (от арабского кадим – старый) – целостная совокупность идейно-философских и религиозных взглядов, в которых

обосновывалась необходимость сохранения патриархальных устоев жизни, схоластического образования.

Кадимисты – сторонники кадимизма, вели активную борьбу против религиозного реформаторства, джадидизма, защищали патриархальные устои жизни, придерживались схоластической системы образования и воспитания.

Калам – рационалистическое течение в философии ислама. Его главная цель – разъяснение основ мусульманства с помощью доводов разума, которые приводились согласно доктрине Божественного Откровения.

Калам (араб., «слово», «речь») – термин арабо-мусульманской философии, означающий логическое рассуждение по поводу догматов ислама в противовес толкованию мусульманских традиционалистов. Способ толкования Корана на основе рационального рассуждения.

Каранхафиз – почетное звание человека, выучившего Коран наизусть.

Кибла (от араб., «кабаля» – принимать, встречать; букв.: «встречное направление») – место, к которому мусульмане обращаются лицом во время молитвы.

Кубаир – посвящения, высказываемые обычно предводителям, вождям. В них одобрялось или порицалось какое-либо из деяний вождя или же содержался адресованный ему совет, наставление в связи с определенным событием.

Мазхаб (араб., букв.: «путь, образ действия») – религиозно-правовая школа в исламе. Из многочисленных мазхабов сохранилось четыре: ханифитский, маликитский, шафиитский и ханбалитский, названные так по имени их основателей (Абу Ханифы, Малика ибн Анаса, аш-Шафии, Ибн Ханбала).

Махр – брачный подарок, выкуп, который муж предоставляет жене после заключения брака.

Медресе – (с арабского, мадраса, место, где дают уроки) – мусульманское учебное заведение, которое давало сначала только религиозное, но затем и светское образование.

Мекка – главный город ислама, расположенный в Саудовской Аравии, административный центр Хиджаз, родина великого пророка Аллаха Мухаммада. В Мекке находится святылище Кааба. Ежегодно Мекку посещают до 4 млн. паломников.

Мектеб (араб. мактаб, буквально – место, где пишут) – начальная исламская школа получила распространение в странах Ближнего и Среднего Востока, севера Африки, мусульманской части Испании, Индии, Средней Азии, в Поволжье и других районах России, где преобладало население, исповедовавшее эту религию.

Мечеть – место поклонения Аллаху и его пророку; молитвенное и одновременно общественное здание.

Минарет (маяк) – башня при мечети, с которой муэдзин провозглашает азан – призыв и молитве.

Минбар (араб.) – кафедра с лесенкой, предназначенная для чтения Корана и проповедей; ставится внутри мечети около молитвенной инкрустированной ниши, обращённой в сторону Мекки.

Мораль – моралью (или нравственностью) называют принятую в обществе систему норм, идеалов, принципов и ее выражение в реальной жизни людей. Принятые в обществе представления о хорошем и плохом, правильном и неправильном, а также совокупность норм поведения, вытекающих из этих представлений.

Мударрис – преподаватель медресе.

Муджтахид – наиболее авторитетный законовед (факих), имеющий право выносить самостоятельное суждение (иджтихад) по вопросам фикха.

Мукаллид – традиционалист.

Мурид, мюрид – ученик, лицо, поступившее под начало «старцу» (шейху) и отказавшееся от собственной воли, обязавшееся выполнять приказы «старца». У одного из суфийских орденов есть положение о том, что мурид должен быть как «труп в руках обмывателя умерших». Существует предположение, что иезуиты переняли это правило.

Муршид – наставник.

Мутакаллимы – это приверженцы калама. Они возлагали на себя задачу классификации положений исламского вероучения и создания взаимосвязи между всевозможными науками.

Муфтий – лицо, получившее высшее исламское образование, имеющее право давать фетву – обязательное к выполнению заключение на запросы судьи или частного лица.

Мухтасиб – (от араб. «ихтасаба» – учитывать, проверять) – служащий, ответственный за соблюдение мусульманами норм шариата, исламской морали в различных сферах общественной жизни и в быту. Он контролировал претворение в жизнь исламских моральных норм, которые заключаются в «воздержании от порицаемого и следовании за дозволенным». Они следили за поддержанием порядка на улицах и общественных местах, налагали различные наказания за правонарушения. Они также обладали правом инспекции в учебных заведениях. Для предотвращения правонарушений по различным вопросам мухтасибы проводили компанию просвещения населения, в ходе которой они указывали людям установленный Аллахом путь жизни, ответственность перед Ним за совершение грехов. Мухтасибами могли быть только совершеннолетние мусульмане мужского пола, отличающиеся своими высокими моральными качествами, физической силой и решимостью.

Намаз (перс.) или саят (араб.) – обязательная ежедневная пятикратная молитва, один из пяти столпов ислама.

Новометодные школы – (джадидистские), мусульманские учебные заведения, возникшие в России в 1880-х - начале XX века. Создавались в Поволжье, Приуралье, Сибири, Крыму, некоторое распространение получили в Средней Азии и Азербайджане. Программа и методы обучения в этих школах сформировались под влиянием джадидизма – культурного движения, выдвигавшего задачи реформы ислама, своеобразного приспособления его к новым социальным потребностям и противостоявшего русификаторским тенденциям в сфере образования. Джадидисты выработали принципы реформы мектебов и медресе, предусматривавшие введение преподавания на родном языке, включение в учебные курсы ряда светских дисциплин. В школах применялся звуковой метод обучения грамоте.

Сунниты – («Люди сунны и согласия общины») – наиболее крупное и влиятельное течение в исламском мире. Термин происходит от арабского «сунна», обозначающего жизнеописание Пророка Мухаммада (с.г.в.), и означает следование пути Божьего Посланника (с.г.в.). То есть основными источниками знаний для мусульман-суннитов являются Коран и сунна.

Суфизм – религиозное направление в исламской философии, носящее мистический характер. Отличительная черта суфийских мыслителей – маскировка подлинных взглядов эзотерическими иносказаниями. Школа суфизма представляет собой систему совершенствования человека. В неё включены сложные психологические и аскетические практики, а также большой объем теоретических знаний. Суфийское учение в философии ислама приводит к иному видению окружающего мира. Человек перестает замечать противоположности вещей, интуитивно познавая их единство, основой которого является Истина.

Суфизм (араб, тасаввуф, от «суф» – шерсть) – мистико-аскетическое течение в исламе, которому были свойственны эсхатологические настроения, равнодушие к богатству и лишениям, отказ от социальной активности.

Суфий – мусульманский аскет, приверженец суфизма.

Сэсэн – поэт, певец, импровизатор и хранитель лучших образцов народной поэзии. Их выступления были построены в форме наставлений, афоризмов, поучений. Например, «вор не разбогатеет», «скажу, если спросите». Их афоризмы со временем превратились в народные пословицы и поговорки.

Таклид – способ толкования Корана на основе следования религиозным авторитетам.

Тарика – путь к истине.

Тарикат – обозначение мистического направления, имеющего целью духовное самосовершенствование, чаще под руководством «старца» (шейха, пира)

Тафсир – толкование Корана.

Тюрки (язык) – литературно-письменный язык, язык науки и образования, на основе арабской графики, использовавшийся различными (преимущественно, но не исключительно тюркскими) народами до начала XX века. В Поволжье встречается более узкое употребление данного термина: старотатарский литературный язык, старобашкирский литературный язык, старобашкиро-татарский литературный язык.

Улемы – исламские религиозные авторитеты, ученые.

Усул – наука о правилах выведения норм исламского права из первоисточников.

Факих – специалист в области исламского права, знаток законов шариата и исламской религии, специалист по вопросам фикха.

Фальсафа (араб. – философия) – термин, которым в средневековой мусульманской литературе обозначали как античную философию, так и учения арабо-мусульманских мыслителей, ориентировавшихся на античные модели философствования. Специфика Ф. состояла в том, что она никогда не стремилась стать служанкой религии. Этим она и отличалась от европейской средневековой философии. Ф. развивалась в рамках светской культуры, в условиях развития городов, ремесел, искусств, науки и торговли.

Фетвы – в исламе ответы авторитетных религиозных инстанций и частных лиц на отдельные вопросы, имеющие общественную значимость и являющиеся составной частью шариата. Принятая фетва для верующих имела силу закона.

Фикх – законоведение, представления мусульман об исламской религии.

Хадж – паломничество в священный мусульманский город Мекку; пятый столп ислама.

Хадисы – изречения, одобрения, действия пророка Мухаммада (с), сумма которых образует Сунну, являющуюся авторитетной для всех мусульман и составляющую одну из основ шариата.

Хазрат – религиозный статус, которым обладают все мусульманские священнослужители. Как правило, это слово используют при уважительном обращении к религиозному деятелю. Соответствует среднеазиатскому «таксыр», турецкому «эфенди» и персидскому «ходжа».

Хариджиты – (араб. хаваридж – выступившие, вышедшие, покинувшие) – первое в истории Ислама религиозно-политическое движение, секта, сформировавшаяся как религиозный протест против политического решения последнего из праведных халифов Али бин Абу Талиба. В целом являясь суннитами, хариджиты более строго относились к и религиозному и личному поведению мусульман. Например, в отличие от приверженцев ортодоксального Ислама, они

утверждали, что Ислама без деяний не существует, и любой, оставивший молитву, пост или закят считается неверным и подлежит соответствующему наказанию.

Хафиз – то же, что и каранхафиз.

Хафтияк – седьмая часть наиболее используемых сур Корана. Так же называлась учебная дисциплина исламских образовательных учреждений.

Хутба – религиозная проповедь, является обязательной при проведении пятничных и праздничных намазов. Хутбы состоят из двух частей: первая носит назидательный и воспитательный характер, а вторая включает мольбу для всех мусульман. В обеих частях содержится свидетельство о единстве Бога и пророческой миссии Мухаммада, а также приветствие пророку.

Шакирд – учащийся мусульманского учебного заведения

Шариат – совокупность всех религиозно-правовых и обрядовых норм ислама, дословно: правильный путь к цели.

Шейх – учитель, почетное прозвище религиозных авторитетов, знатоков религиозных дисциплин, глав суфийских тарикатов, людей известных своим благочестием. Особо авторитетные и видные учёные имеют титул шейхуль-ислам. Он должен хорошо владеть всеми исламскими науками и иметь весомый авторитет в своей умме.

Шииты – представители одного из двух направлений ислама; чтут только Коран, отвергают устные предания (сунны), не признают первых трех халифов Абу Бакра, Умара, Усмана и их наследников в качестве преемников пророка Мухаммеда. Шииты считают, что его преемником должен был стать Али ибн Абу Талиб, зять Мухаммада.

ЛИТЕРАТУРА

1. 100 лет Духовному управлению мусульман Республики Башкортостан: история и современность: коллект. монография. – Уфа: Китап, 2018. – 432 с.
2. Азаматова Г.Б. Уфимское земство (1874-1917 гг.): Социальный состав, бюджет, деятельность в области народного образования. – Уфа: Гилем, 2005. – 252 с.
3. Акмулла // Краткая литературная энциклопедия. – Т. 1. – М., 1962.
4. Алибаев С.Р. Школы Башкирской АССР. Прошлое, настоящее и пути дальнейшего развития. – Уфа, 1966. – 167 с.
5. Алиризо М.Р. Обучение и воспитание в педагогическом учении Абу Хамида Газали // Молодой ученый. – 2013. - №5. – С. 657-660.
6. Аль-Газали. Избавляющий от заблуждений / Избранные произведения мыслителей стран Ближнего и Среднего Востока IX-XIV вв. – М., 1961.
7. Аль-Газали. Наставление сыну / Избранные произведения мыслителей стран Ближнего и Среднего Востока IX-XIV вв. – М., 1961.
8. Аль-Фараби. Историко-философские трактаты / Перевод с арабск. – Алма-Ата: Изд-во «Наука» Казахской ССР, 1985. – 624 с.
9. Аминов Т.М. Медресе «Галия» - высшее национальное учебное заведение мусульманских народов дореволюционной России: Курс лекций для студентов педагогических и мусульманских учебных заведений. – Уфа: Мир печати, 2016. – 96 с.
10. Аминов Т.М., Аминова Л.Я. Мусульманское педагогическое образование в дореволюционной Башкирии // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 89-93.
11. Аминова Л.Я. История женского образования в Башкирии: Вторая половина XIX – начало XX века. – Уфа: Изд-во РИО РУНМЦ МО РБ, 2005. – 188 с.
12. Амиров М.В. Подробная программа медресе «Усмания» в г. Уфе / Гильмиянова Р.А. Подвижник книги и просвещения: вклад М.В. Амирова в развитие духовного потенциала Башкирии / Под науч. ред. Т.М. Аминова. – Уфа: Вагант, 2008. – 168 с.
13. Антология истории мусульманского образования в Республике Башкортостан / Составитель Т.М. Аминов. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2010.
14. Баишев Ф.Н. Общественно-политические и нравственно-этические взгляды Ризы Фахретдинова. – Уфа: Изд-во «Китап», 1996.
15. Башкирская энциклопедия. – Уфа: Научное издательство «Башкирская энциклопедия», 2005-2011. – В 7 томах.
16. Башкортостан. Краткая энциклопедия. – Уфа: Научное издательство «Башкирская энциклопедия», 1996.

17. Биктемирова Э.И. Педагогические воззрения и деятельность Галимджана Баруди / Дисс. ... канд. пед. наук. – Казань, 2002. – 180 с.
18. Вильданов А.Х. Акмулла – певец разума и света. – Уфа: Башкирское книжное изд-во, 1981.
19. Вильданов А.Х., Кунафин Г.С. Башкирские просветители-демократы XIX века. – М.: Наука, 1981.
20. Воспитание и обучение с точки зрения мусульманских мыслителей / Колл. авторов; пер. с перс. Дж. Мирзоева. – Т. 1. – М.: Изд-во «Садра», 2016. – 340 с.
21. Галеев В.Л. История народного образования села Стерлибашево. – Уфа, 2009. – 196 с.
22. Ганкевич В.Ю. На службе правде и просвещению: Краткий биографический очерк И. Гаспринского (1851-1914). – Симферополь: Доля, 2000.
23. Гильмиянова Р.А. Подвижник книги и просвещения: вклад М.В.Амирова в развитие духовного потенциала Башкирии / Под науч. ред. Т.М. Аминова. – Уфа: Вагант, 2008. – 168 с.
24. Джуринский А.Н. История педагогики и образования. – 3-е изд. перераб. и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2014. – 676 с.
25. Ерохин А.К. Мистико-теологические идеи философии образования Аль-Газали в их современном прочтении // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. – 2009. - № 4. – С. 91-95.
26. Ибрагимов Х.И., Абдуллаева Ш.А. История педагогики и образования: учебник для магистрантов. – Ташкент, 2009.
27. Игнатенко А.А. Ибн Хальдун. – М. Изд-во: Мысль, 1980. – 160 с.
28. Из истории мусульманского высшего образования. От медресе «Галия» до Российского исламского университета ЦДУМ России. К 110-летию юбилею: Хрестоматия / Автор-составитель Р.И. Якупов. – Уфа: БГПУ им. М. Акмуллы, 2016. – 118 с.
29. Избранные произведения мыслителей Среднего Востока IX-XIV вв. / Сост. С.Н. Григорян, А.В. Сагадеев. – М.: Изд-во «Социально-экономической лит-ры», – 1961.
30. Кабус-намэ / пер. Е. Бертельса. – М.: Изд-во восточной лит-ры, 1958. – 136 с.
31. Камалова Ш.У. и др. Педагогические взгляды Абу Али ибн Сины (Авиценны) // Молодой ученый. – 2015. – №9. – С. 1068-1070.
32. Кильдибяков Г.Н. Магометанские школы (Мектеб и медресе) в Мензелинском уезде Уфимской губернии. – Мензелинск, 1913. – 78 с.
33. Краткая литературная энциклопедия: В 9 т. – М.: Советская энциклопедия. – Т. 1. – 1962.

34. Кудашева С.С. Великий просветитель Зия Камали (Эпоха. Личность. Воспоминания). – Уфа, 2015.
35. Кузеев Р.Г. Историческая этнография башкирского народа. – Уфа, 1978.
36. Кунафин Г. С. Башкирская литература XIX века. – Уфа: Китап, 2010. – 196 с. (на башк. яз).
37. Кунафин Г.С. Башкирские просветители-демократы 19 века. – Уфа, 2006.
38. Кунафин Г.С. Поэтическая радуга Акмуллы. – Уфа: Китап, 2011. (на башк. и рус. яз.).
39. Лоссиевский М.В. Кое-что о Башкирии и башкирах. – Уфа, 1903.
40. Любимов А. Мактабы и медресе г.Уфы и 1-го района Уфимского уезда. Оттиск из «Вестника Оренбургского учебного округа». – Уфа, 1914. – 10 с.
41. Магеррамова Габипа. О педагогических воззрениях Насираддина Туси // Вестник КазНУ, серия «Педагогические науки». – 2011. – № 2 (33) – С. 20-23.
42. Магсумов Т.А. Образовательные экскурсии в средней профессиональной школе дореволюционной России // Былые годы. Российский исторический журнал. – 2013. - № 1. – С. 52-60.
43. Магсумов Т.А. Педагогические советы средних учебных заведений России на рубеже XIX-XX века // В мире научных открытий. – 2010. - № 1-3. – С. 31-36.
44. Магсумов Т.А. Средняя профессиональная школа Казани в конце XIX – начале XX века. – СПб.: Инфо-да, 2010. – 302 с.
45. Мамлеева Т.М. Женское образование (башкирок и татарок) в дореволюционной Башкирии (историко-педагогические очерки): дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1952-1953. – 306 с.
46. Медресе Южного Урала и Приуралья: история и современность: Хрестоматия / Сост. Т.М. Аминов. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2010. – 429 с.
47. Мирсаитова С.Г. Народное образование на Южном Урале в первой половине XIX века. В 2 ч. – Екатеринбург, 2000. – Ч.2. – 92 с.
48. Мискавайх А. ибн М. Трактат о природе справедливости / Перевод и коммент. З.И. Гусейновой. – М.: Наука, 2000. – С. 286-300.
49. Мруз А.А. Философия аль-Кинди/ автореферат дисс. ... канд. философ. наук. – Москва, 1990. – 25 с.
50. Мухаметшин А.Г. Просветительская и педагогическая деятельность Галимджана Баруди (Галиев Галимджан) (1857-1921) // Вестник Башкирского университета. – 2006. – Т. 11. - № 2. – С. 131-135.
51. Новая философская энциклопедия: В 4 тт. – М.: Мысль, 2001.
52. Объяснительная записка к уставам Уфимского Дарульмугаллимина «Султаніе» и Уфимского Дарульмугаллимата «Султаніе». – Б.м., Б.г. – 14 с.

53. Очерки истории школы и педагогической мысли Древнего и средневекового Востока / Под ред. К.И. Салимовой. – М., 1988.
54. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX века. – М.: Педагогика, 1973. – 606 с.
55. Очерки Марджани о восточных народах / Вступ. ст., коммент., перевод и примеч. А.Н. Юзеева. – Казань: Татар. книжн. изд-во, 2003. – 175 с.
56. Первая всеобщая перепись населения Российской империи, 1897 г. XLV. Уфимская губерния. Тетрадь 1. – С-Пб., 1901.
57. Пятков В.П. Государственно-конфессиональное сотрудничество в профилактике радикализма и экстремизма в Республике Башкортостан / Общественная безопасность: новые идеи и вызовы: Мат-лы межрег. науч.-практ. конф. – Уфа, 2016. – С. 14-19.
58. Рахимкулова М.Ф. Медресе «Хусаиния» в Оренбурге. – Оренбург: Изд-во «Яны Вақыт», 1997. – 254 с.
59. Рахимкулова М.Ф. Преподавание естественных наук в татарских школах дореволюционной России. – Оренбург: Агентство «Пресса», 1998. – 217 с.
60. Рашитов А.К. Начальная школа в Башкирии за 20 лет. – Уфа, 1941. – 142 с.
61. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. – М.: Изд-во: Большая рос. энциклопедия, 1993. – Т.1.
62. Сагадеев А.В. Ибн Рушд. – М., 1973.
63. Сагадеев А.В. Ибн Сина. – М., 1980.
64. Сайдуллаева Г.Р. Этические взгляды Кайковуса / автореферат дисс. ... канд. философ. наук. – Душанбе, 2000. – 21 с.
65. Салимова К.И., Корнетов Г.Б. Антология педагогической мысли: В 3 т. Т. 1. Прогрессивная зарубежная педагогическая мысль о трудовом воспитании и профессиональной подготовке. – М., 1988.
66. Салихова С.З. Педагогические взгляды Ризы Фахретдинова // Ядкяр. – 2003. - № 1. – С. 109-118.
67. Саяхов Р.Л. Деятельность воскресных школ и их роль в формировании толерантности населения: опыт Духовного управления мусульман Республики Башкортостан // Мат-лы Всеросс. науч.-метод. конф. (с международным участием) «Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры». – Оренбург, 2015.
68. Саяхов Р.Л. Университет Аль-Азхар. Записки студента. – Уфа, 2009.
69. Саяхов Р.Л. Воспитание взаимоуважения и толерантности в работах исламских просветителей. – Уфа: Изд-во «Полиграфдизайн», 2014. – 236 с.
70. Саяхов Р.Л. Методологические основы исследования Корана: учебное пособие для студентов гуманитарных и мусульманских учебных заведений. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2017. – 238 с.

71. Саяхов Р.Л. Современный взгляд на классическое корановедение: учебное пособие. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2017. – 302 с.
72. Саяхов Р.Л. Мусульманское образование в Башкортостане в преддверии Саммита шанхайской организации сотрудничества 2015 в Уфе: исторические вехи и современный опыт // Педагогический журнал Башкортостана. – 2015. – № 3. – С. 73-80.
73. Саяхов Р.Л. Особенности педагогических теоретических исследований, изучающих мусульманские религиозные первоисточники // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 3. – С. 105-113.
74. Саяхов Р.Л. Теоретико-методологические основы исследования педагогических условий формирования толерантности в исламских религиозных первоисточниках // Современные исследования социальных проблем. – 2017. Том 8, № 1. – С 161-181.
75. Саяхов Р.Л. Педагогические основания формирования толерантности обучающихся исламских учебных заведений // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 5. – С. 88-93.
76. Саяхов Р.Л. Активизация педагогического потенциала мусульманских религиозных первоисточников // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 6. – С. 146-151.
77. Синенко С.Г. Город над Белой рекой: Краткая история Уфы в очерках и зарисовках. 1574 – 2000. – Уфа: Изд-во «Башкортостан», 2002.
78. Синенко С.Г. Мусульманское духовное собрание. Художественно-документальное повествование. – Уфа: Изд-во «Башкортостан», 2008.
79. Сулейманова Л.Ш. История становления и развития национальных общеобразовательных школ и педагогических учебных заведений в Башкортостане (1900 – начало 70-х гг. XX в.): дисс. ...д-ра ист. наук. – Уфа, 2000. – 457 с.
80. Сулейманова Л.Ш. Национальные учебные заведения в Башкортостане в первое сорокалетие XX века. – Уфа, 2000.
81. Тузбекова Л.С. Медресе «Галия» (1906-1919 гг.). – Уфа: Изд-во УГАЭС, 2007. – 146 с.
82. Устав мусульманской религиозной организации – духовная профессиональная образовательная организация «Исламский колледж имени Марьям Султановой». Централизованная религиозная организация – Духовного управления мусульман Республики Башкортостан (новая редакция). – Уфа, 2014.
83. Фархшатов М.Н. Народное образование в Башкирии в пореформенный период: 60-90-е годы XIX в. – М.: Наука, 1994. – 145 с.
84. Фархшатов М.Н. Самодержавие и традиционные школы башкир и татар в начале XX века (1900-1917 гг.). – Уфа: Гилем, 2000. – 259 с.

85. Фархшатов М.Н. «Дело» шейха Зайнуллы Расулева (1872-1917): Власть и суфизм в пореформенной Башкирии: Сборник документов. – Уфа: ИИЯЛ УНЦ РАН, 2009. – 356 с.
86. Фатихов Г.Н. Педагогические взгляды башкирских просветителей и писателей. – Пермь, 1974. – 195 с.
87. Фаткуллина Ф.Г., Халикова Р.И. «Ихлас» мәчете башлангыч мөселман мәдрәсәсенә 3 еллык уку-укыту программасы. – Уфа, 2011.
88. Халак М.А. Педагогические идеи ибн Хальдуна / автореферат дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1991. – 17 с.
89. Харисов А.И. Литературное наследие башкирского народа. – Уфа, 1973.
90. Ходжаев К.Т. Педагогические взгляды мыслителей таджикского народа в XI веке. / Дисс. ... д-ра. пед. наук. – Душанбе, 2010. – 298 с.
91. Шакур Р.З. Великий подвижник науки и просвещения // Ватандаш. – 2008. – № 10. – С. 22-36.
92. Шакур Р.З. Звезда поэзии. Башкирский поэт-просветитель Мифтахетдин Акмулла. Уфа: Китап, 2006. – 200 с.
93. Шафикова З.Х. Башкирская педагогическая мысль второй половины XIX века и ее влияние на развитие воспитания в национальной школе / автореферат дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1994.
94. Шейх Зейнулла Расули (Расулев) ан-Накшбанди. Избранные произведения / Пер. с араб. под редакц., с комментариями и примечаниями И.Р. Насырова. – Уфа, 2000. – 152 с.
95. Юнусова А.Б. Ислам в Башкирии. 1917-1994. – Уфа, 1994. – 147 с.
96. Юнусова А.Б. Ислам и мусульмане Южного Урала в историко-правовом пространстве России. Сборник законодательных актов, постановлений и распоряжений центральных и региональных органов власти и управления в XX-XXI вв. – Уфа, 2009.

Учебное издание

Тахир Мажитович Аминов

ИСТОРИЯ ИСЛАМСКОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Лиц. на издат. деят. Б848421 от 03. 11.2000 г. Подписано в печать 24.08.2022.

Формат 60X84/16. Компьютерный набор. Гарнитура Times New Roman.

Отпечатано на ризографе. Усл. печ. л. – 10,4. Уч. -изд. л. – 10,1.

Тираж 100 экз. Заказ № 912

СП ИКЦ БГПУ 450000, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, 3а

А.Х. Ахмедьянова, И.З. Самситдинов

**Нормативно-правовое обеспечение
образовательного процесса
в современной школе**

Учебное пособие

Уфа – 2024

Рецензенты:

Л.М. Кашапова – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «БГПУ им. М. Акмуллы»,

М.Х. Валеев – к. юрид. н., заведующий кафедрой права ВЭГУ

Ахмедьянова А.Х., Самситдинов И.З. Нормативно-правовое обеспечение образовательного процесса в современной школе. – Уфа: «Мир печати», 2024. – 96 с.

Учебное пособие «Нормативно-правовое обеспечение образовательного процесса в современной школе» предназначено для использования в рамках тем таких дисциплин, как «Практикум по решению профессиональных задач», «Технология и организация воспитательных практик (классное руководство)» и «Современные средства оценивания результатов обучения». В предлагаемом издании подробно раскрываются понятия «образовательное право» и «нормативно-правовое обеспечение школьного образования». Данное издание адресовано студентам, преподавателям, аспирантам высших педагогических учебных заведений, а также учителям, которые непосредственно связаны с практикой обучения и воспитания.

Содержание

Введение.....	4
Глава 1. Понятие, генезис и развитие права в области образования.....	5
1.1. История развития образовательного права в мире.....	5
Практическое задание № 1.....	7
1.2. Нормативно-правовые основы российского школьного образования.....	8
Практическое задание № 2	14
 Глава 2. Образовательное право: качество и контроль современной школы России.....	15
2.1. Аналитическая справка нормативно-правовых документов в сфере школьного образования	15
Практическое задание № 3.....	56
2.2. Оценка качества образования в правовом аспекте.....	57
Практическое задание № 4	83
Заключение.....	84
Список рекомендуемой литературы.....	85
Приложения.....	87

Введение

2023 год для российского школьного образования стал исторически значимым этапом, так как произошла смена парадигмы образования и утверждение важной стратегической цели в этом направлении: формирование единой суверенной системы образования на основе традиционных ценностей многонационального народа нашего государства, в целом гарантирующая национальную безопасность страны.

Новая парадигма в образовательной сфере обусловила появление и обновленных нормативно-правовых документов, которые необходимо знать современному учителю, это позволит успешно и качественно достигать цели и задачи, поставленные перед образовательными учреждениями Правительством Российской Федерации. Поэтому педагог должен обладать на высоком уровне правовой грамотностью, для того чтобы эффективно реализовывать свою профессиональную деятельность.

В данном учебном пособии будет раскрыто понятие «нормативно-правовое обеспечение образовательного процесса в современной школе» как социально-педагогическое явление, от которой зависит образованность и воспитанность подрастающего поколения россиян.

Глава 1. Понятие, генезис и развитие права в области образования

1.1. История развития образовательного права в мире

Право – историческое закономерное явление, которое появилось одновременно с государством. Право – это система формально определенных норм, выраженных в законах и иных признаваемых государством источниках (договор, обычаи и т.д.) и являющихся общеобязательным критерием правомерно-дозволенного, а также запрещенного и предписанного поведения¹. «Право на образование» в Протоколе № 1 Европейской конвенции обозначено как единственное социальное право, гарантирующее получение образования каждому человеку независимо от пола, расы и т.д.² Научный синоним данному понятию «образовательное право».

Образовательное право – это совокупность правил поведения, установленных государством или от имени государства для регулирования образовательных отношений.

Становление образовательного права охватывает достаточно долгий период, однако частью системы прав оно стало недавно.

Рассмотрим более подробно генезис права.

Формирование основ права и юриспруденции происходит еще в Древнем мире, а именно на территории Месопотамии, Древнего Египта, Древней Индии и Древнего Китая. Здесь законы и правила регулируют отношения в обществе, которые базируются на религиозных принципах.

Стоит отметить наиболее значимые нормативно-правовые документы указанного периода – это Законы Ману, Законы XII таблиц, Законы царя Хаммурапи, Хеттские законы и др.

В Античности право становится более систематизированным и приобретает научный характер. Так в Греции в связи с развитием демократии во главе угла права становится личность и защита его свободы. В Риме

¹Краткий курс лекций для всех специальностей
https://www.vavilovsar.ru/files/pages/37382/1534241273_Краткий%20курс%20лекций%20Право.pdf.

²Там же.

происходит знаковое событие – создание римского права, которое в дальнейшем становится фундаментом для других правовых систем.

В Средние века право развивалось в рамках христианства и теологии. Наиболее популярная правовая школа – это школа глоссаторов (или экзегетов), появившаяся в XI в. Известные ее представители: Рогериус, Альберикус, Ирнерий, Булгар, Пиллиус, Вакариус и др. Их юридический принцип строился на справедливости и божественной морали.

Право в эпоху Просвещения также имело свои особенности: этот период истории характеризуется становлением антропоцентризма, науки, философии и образования. В связи с чем появляются впервые в истории концепции о правах человека, которые становятся базовой частью образовательного права.

В XIX веке образовательное право приобретает статус одной из важнейших областей правовой системы, так как в данный период истории произошли довольно значимые изменения в образовательной сфере, и государство начинает реализовывать определенные мероприятия по созданию регламентирующих актов в сфере образовательных правоотношений.

Образовательные правоотношения в собственном смысле слова – особый вид общественных отношений, возникающих на основе норм образовательного права между обучающимися (или их законными представителями), образовательным учреждением и педагогическими работниками в связи с организацией, управлением и осуществлением образовательной деятельности (образовательного процесса) определенного уровня и направленности.

Так в XIX веке приняты законы, направленные на регулирование организационного процесса и функционирования школы. Появляются обязательные стандарты образования, которые определяют программы образования и требования к учителю. Также новым социальным явлением становятся государственные школы, где обучаться могли все дети.

В XX веке продолжается обновление и научное закрепление образовательного права. Этому способствует создание и международных организаций, деятельность которых направлена на защиту прав обучающихся и учителей.

Отметим наиболее значимые из них:

1. Организация Объединенных Наций по образованию, науке и культуре. Создана в 1945 году. Цель – содействие международному сотрудничеству в области образования, науки и культуры. Ее основная миссия – разработка стандартов и рекомендаций в области образования, проведение исследования и анализ образовательных систем различных стран.
2. Международная организация труда (МОТ), которая занимается вопросами трудового образования и профессиональной подготовки.
3. Международный союз телекоммуникаций (МСТ), который разрабатывает стандарты в области образования и информационных технологий.

На сегодняшний день одной из основных целей современного образовательного права является нормативно-правовое обеспечение организации эффективного образовательного процесса в школах с целью формирования личности выпускника, которая будет соответствовать требованиям современного общества, гармонично в нем жить и успешно самореализовываться.

Современное образовательное право – это совокупность законов и нормативных актов, которые регулируют образовательную систему и гарантируют права и свободы учащихся, преподавателей и других участников образовательного процесса.

Практическое задание № 1

1. Написать эссе на тему: «Образовательное право: вчера и сегодня».
2. Составить таблицу «Содержание образовательного права: изменения в соответствии с требованиями общества и времени».

1.2. Нормативно-правовые основы российского школьного образования

Нормативно-правовая база в сфере школьного образования Российской Федерации прошла определенные эволюционные этапы, это:

1. Первый этап – XVI–XVII вв.
2. Второй этап – XVIII – начало XIX в., до издания Свода законов Российской империи.
3. Третий этап – 1833–1917 гг.
4. Четвертый этап – 1917–1991 гг.
5. Пятый этап – с 1992 г. по настоящее время.

На **первом этапе** появляются первые нормы права, которые направлены на регулирование отношений между субъектами образовательного процесса. Начинает формироваться образовательная политика государства.

Появление первого нормативно-правового документа связано с обязательным получением образования, этому событию предшествовал очень интересный исторический факт: в 1551 г. был составлен сборник «Стоглав», который показал Ивану Грозному, насколько священники были неграмотными. В результате царь велел учредить по всей стране «училища книжные».

Важным документом в области просвещения стала «Привилегия Московской академии», утвержденная в 1682 г. В данном документе было обозначено создание специальной Академии с целью контроля и организации процесса образования на имеющихся ступенях образования.

Для **второго этапа** характерно дальнейшее развитие образовательного права параллельно с приобретением нового статуса нашим государством – Российской империи.

В 1721 г. издается Духовный регламент 1721 г., который утвердил организацию образовательного процесса в духовных школах.

Императором Александром I в 1803 г. был принят очень важный закон – «Предварительные правила народного просвещения», – направленный на регулирование правоотношений в училищах, гимназиях и университетах. В самих гимназиях появились уставы – так был сделан первый шаг к формированию такого понятия, как «локальный акт» образовательного учреждения.

На **третьем этапе** происходит систематизация за весь период законодательства Российского государства, связано это с императором Николаем I. Появились следующие указы: «Указ от 26 декабря 1833 года об учреждении инспекторов для наблюдения над частными учебными заведениями в столицах» и «Положение об учебных округах Министерства народного просвещения» от 25 июня 1835 года, которые ввели контроль над качеством образовательного процесса в школах.

23 апреля 1906 г. издается новая редакция «Основных законов Российской империи», которая фактически определила образовательное право как одного из важных направлений государственной политики Российской империи.

На **четвертом этапе** произошло важное событие – революция 1917 г., которая привела к падению Российской империи и прекращению существования ее правовой системы. Долгое время в советский период отсутствовали нормативно-правовые документы, регламентирующие школьное образование. Лишь в Конституциях СССР 1936 г. и 1977 г., а также в соответствовавших им Конституциях РСФСР 1937 г. и 1978 г. появилось такое право, как «право всех советских граждан на образование». В статьях двух указанных Конституций СССР определено «всеобщее обязательное начальное образование, в целом бесплатное образование, включая высшее образование, выплачивание государственных стипендий подавляющему большинству учащихся в высшей школе, узаконено обучение в школах на родном языке» и т.д. В статье 57 Конституции РСФСР 1978 г. утверждено: «Каждый имеет право на образование. Гарантируется общедоступность

и бесплатность образования в пределах государственного образовательного стандарта. Каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном учебном заведении».

В 1958 г. Верховный Совет СССР принял «Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», который положил начало новой школьной реформе и стал важным источником образовательного права. Этот закон вводит всеобщее обязательное восьмилетнее образование, устанавливает принцип связи обучения с производством. В законе сказано о включении молодежи 15–16 лет в общественно полезные дела и трудовую деятельность.

Впервые Закон обосновывает необходимость воспитания в школьниках исконно значимые ценности советского гражданина – патриотизм, любовь, труд. Указ Президиума Верховного Совета СССР «О внесении частичных изменений в ст. 4 Закона делает акцент на укрепление связи школы с жизнью.

Пятый этап – это введение в нашей стране Закона РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» (далее – Закон РФ «Об образовании»). 10 апреля 2000 г. был принят Федеральный закон от № 51-ФЗ «Об утверждении Федеральной программы развития образования».

Следующим шагом стало развитие системы образования. Исходя из этого, было издано Постановление правительства от 4 октября 2000 г. № 751 «Национальная доктрина образования в РФ».

На основе данной доктрины Министерством образования РФ разработана концепция, направленная на модернизацию образования, и опубликовано Распоряжение Правительства РФ от 29 декабря 2001 г. № 1756-р за подписью Председателя Правительства Российской Федерации М. Касьянова, которая одобрила Концепцию модернизации российского образования на период до 2010 г.

Согласно Концепции, предстояло решить следующие стратегические задачи – это добиться качества, эффективности и доступности образования

при сохранении ее фундаментальности, актуальности и перспективности в обществе и государстве.

С 1 сентября 2013 года в Российской Федерации действует новый закон, регулирующий образование, Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации», так как принятый в 1992 году Закон Российской Федерации «Об образовании» на тот период не мог в полной мере удовлетворять требования общества в первое десятилетие XXI в.

От 4 августа 2023 г. № 479-ФЗ внесены изменения в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (далее – Федеральный закон № 273-ФЗ). В новом законе утверждены такие понятия, как «воспитание», «обучение», «уровень образования», «квалификация», «образовательная организация», «организация, осуществляющая обучение» и др.; закрепляется категория «принципы правового регулирования образовательных отношений» (ст. 3).

В новом законе об образовании появились такие главы, как глава 3 «Лица, осуществляющие образовательную деятельность», глава 4 «Обучающиеся, их родители (законные представители)», глава 5 «Педагогические, руководящие и иные работники организаций, осуществляющих образовательную деятельность», глава 6 «Основания возникновения, изменения и прекращения образовательных отношений». Новый закон об образовании не содержит главы «Социальные гарантии реализации прав граждан на образование», однако соответствующие положения в нем сохранились и воспроизводятся в иных главах.

Главы: 1 «Общие положения», 2 «Система образования», 3 «Лица, осуществляющие образовательную деятельность», 4 «Обучающиеся и их родители» и ряд других глав.

Главы: 7 «Общее образование», 8 «Профессиональное образование», 9 «Профессиональное обучение», 10 «Дополнительное образование», 11

«Особенности реализации некоторых видов образовательных программ и получения образования отдельными категориями обучающихся».

Перечислим наиболее важные нормативно-правовые документы, которые связаны с трансформацией и модернизацией школ России в третьем тысячелетии: «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (2009), «Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации» (2010), Федеральная целевая программа «Культура России (2012–2018 годы)» (2012), «Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» (2012), «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» (2012), «Концепция военно-патриотического воспитания молодежи Российской Федерации» (2014), Указ президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024 г.» (2018), проект «Концепция воспитания и развития личности гражданина России в системе школьного образования» (2021), «Проект “Школа Минпросвещения” России» (2022).

Обязательный минимум информативности учебных программ, максимальный объем нагрузки, а также требования к процессу образования на сегодняшний день определяется федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС).

Первое поколение образовательных стандартов принято в 2004 году. Основной целью был не личностный, а предметный результат. Во главу угла ставился набор информации, обязательной для изучения. Подробно описывалось содержание образования: темы, дидактические единицы.

Второе поколение ФГОС разрабатывалось с 2009 по 2012 год и действовало до 2022 года. Акцент был сделан на развитие УУД, то есть способности обучающихся самостоятельно добывать информацию. Много внимания уделено проектной и внеурочной деятельности.

Главная задача ФГОС третьего поколения – конкретизация требований к обучающимся. В них определяются четкие требования к предметным результатам по каждой учебной дисциплине.

С 1 сентября во всех школах России введены федеральные основные общеобразовательные программы.

Федеральная основная общеобразовательная программа – учебно-методическая документация, определяющая единые для Российской Федерации базовые объем и содержание образования определенного уровня и (или) определенной направленности, планируемые результаты освоения образовательной программы.

Какая цель у внедрения ФООП?

- Создание единого образовательного пространства во всей стране.

Для каких уровней образования разработаны ФООП?

- начального общего (1–4 классы)
- основного общего (5–9 классы)
- среднего общего (10–11 классы)

Что входит в ФООП?

- федеральные учебные планы;
- федеральный план внеурочной деятельности;
- федеральный календарный учебный график;
- федеральный календарный план воспитательной работы;
- федеральная рабочая программа воспитания;
- федеральные рабочие программы учебных предметов;
- программа формирования УУД;
- программа коррекционной работы.

Практическое задание № 2

1. Составить таблицу на тему «Анализ статей нормативно-правовых документов в сфере образования досоветского, советского периодов и современной России».
2. Составить таблицу «Примерный перечень локальных актов образовательных учреждений».

Глава 2. Образовательное право: качество и контроль современной школы России

2.1. Аналитическая справка нормативно-правовых документов в сфере школьного образования

Нормативно-правовой документ	Номер/наименование статьи	Содержание статьи
Конституция Российской Федерации ¹	№ 43	1. Каждый имеет право на образование. 2. Гарантируются общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях. 4. Основное общее образование обязательно. Родители или лица, их заменяющие, обеспечивают получение детьми основного общего образования. 5. Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты, поддерживает различные формы образования и самообразования

¹Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) \ КонсультантПлюс https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/.

Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 года¹	Вводная часть	Доктрина отражает интересы граждан многонационального российского государства и призвана создать в стране условия для всеобщего образования населения, обеспечить реальное равенство прав граждан и возможность каждому повышать образовательный уровень в течение всей жизни. Доктрина признает образование приоритетной сферой накопления знаний и формирования умений, создания максимально благоприятных условий для выявления и развития творческих способностей каждого гражданина России, воспитания в нем трудолюбия и высоких нравственных принципов, а также признает образование сферой трудовой занятости населения, прибыльных долгосрочных инвестиций и наиболее эффективного вложения капитала. Доктрина отражает новые условия функционирования образования, ответственность социальных партнеров в вопросах качества общего и профессионального образования,

¹Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 года.pdf <https://gart62.npi-tu.ru/assets/files/123/1.%20Национальная%20доктрина%20образования%20Российской%20Федерации%20до%202025%20года.pdf>.

		воспитания подрастающего поколения. Доктрина определяет основные направления совершенствования законодательства в области образования и является основой для разработки программ развития образования
Федеральная целевая программа «Культура России (2012–2018 годы)»¹	Раздел 1	Приоритетом государственной политики в области культуры является решение следующих задач: – воспитание подрастающего поколения в духе правовой демократии, гражданственности и патриотизма, причастности к инновационной культуре и свободе творчества; – развитие творческого потенциала нации, обеспечение широкого доступа всех социальных слоев к ценностям отечественной и мировой культуры; – сохранение культурных ценностей и традиций народов Российской Федерации, материального и нематериального наследия культуры России и использование его в качестве

¹Постановление Правительства РФ от 03.03.2012 N 186 «О федеральной целевой программе «Культура России (2012–2018 годы)» (с изменениями и дополнениями) | ГАРАНТ <https://base.garant.ru/70149760/>.

		ресурса духовного и экономического развития; – поддержание высокого престижа российской культуры за рубежом и расширение международного культурного сотрудничества
Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года¹	№ 17	г) Сохранение и поддержка этнокультурного и языкового многообразия Российской Федерации, традиционных российских духовно-нравственных ценностей как основы российского общества; е) государственная поддержка этнокультурного и языкового многообразия Российской Федерации, этнокультурного развития русского народа и других народов Российской Федерации, их творческого потенциала, являющегося важнейшим стратегическим ресурсом российского общества;
	№ 21	д) формирование у детей и молодежи на всех этапах образовательного процесса общероссийской гражданской идентичности, патриотизма, гражданской ответственности, чувства

¹Указ Президента РФ от 19.12.2012 N 1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» (с изменениями и дополнениями) | ГАРАНТ <https://base.garant.ru/70284810/>.

		гордости за историю России, воспитание культуры межнационального общения, основанной на уважении чести и национального достоинства граждан, традиционных российских духовно-нравственных ценностей; е) сохранение и поддержка русского языка как государственного языка Российской Федерации и языков народов Российской Федерации;
Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» ¹	Вводная часть	Стратегия учитывает положения Конституции Российской Федерации, федеральных законов, указов Президента Российской Федерации, постановлений Правительства Российской Федерации и иных нормативных правовых актов Российской Федерации, затрагивающих сферы образования, физической культуры и спорта, культуры, семейной, молодежной, национальной политики, а также международных документов в сфере защиты прав детей, ратифицированных Российской Федерацией.

¹Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf>.

		Стратегия развивает механизмы, предусмотренные Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», который гарантирует обеспечение воспитания как неотъемлемой части образования, взаимосвязанной с обучением, но осуществляемой также в форме самостоятельной деятельности. Стратегия создает условия для формирования и реализации комплекса мер, учитывающих особенности современных детей, социальный и психологический контекст их развития, формирует предпосылки для консолидации усилий семьи, общества и государства, направленных на воспитание подрастающего и будущих поколений. Стратегия опирается на систему духовно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе культурного развития России, таких как человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга

		перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством. Стратегия ориентирована на развитие социальных институтов воспитания, обновление воспитательного процесса в системе общего и дополнительного образования, в сферах физической культуры и спорта, культуры на основе оптимального сочетания отечественных традиций, современного опыта, достижений научных школ, культурно-исторического, системно-деятельностного подхода к социальной ситуации развития ребенка
«Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» ¹	Вводная часть	Концепция определяет: – характер современного национального воспитательного идеала; – цели и задачи духовно-нравственного развития и воспитания детей и молодежи; – систему базовых национальных ценностей, на основе которых возможна духовно-нравственная консолидация многонационального

¹Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России»
https://schsv760.mskobr.ru/attach_files/upload_users_files/5dc90b2cd145a.pdf.

		народа Российской Федерации; – основные социально-педагогические условия и принципы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся. Общеобразовательные учреждения должны воспитывать гражданина и патриота, раскрывать способности и таланты молодых россиян, готовить их к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире. При этом образовательные учреждения должны постоянно взаимодействовать и сотрудничать с семьями обучающихся, другими субъектами социализации, опираясь на национальные традиции, Концепция формулирует социальный заказ современной общеобразовательной школе как определенную систему общих педагогических требований, соответствие которым обеспечит эффективное участие образования в решении важнейших общенациональных задач

Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации¹	Вводная часть	Система образования – важнейший институт общественного воспроизводства и государственной безопасности, ведущий фактор сохранения и развития национальных культур и языков, действенный инструмент культурной и политической интеграции российского общества. Цели развития поликультурного образования неотделимы от общей стратегии модернизации российского образования, опирающейся на принцип сбалансированности социальных, этнокультурных и национальных интересов граждан. В едином поликультурном образовательном пространстве Российской Федерации интересы каждой личности гармонично сочетаются с общественными и государственными интересами. Специфическими целями поликультурного образования являются: – формирование всесторонне и гармонически развитой личности, способной к творческому саморазвитию и осуществляющей этнокультурное и гражданское

¹Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации https://pnu.edu.ru/media/filer_public/1b/a5/1ba5a122-7f0f-4008-a73d-9f5c2a8c922b/concept.pdf.

		самоопределение на основе национальной традиции, ценностей российской и мировой культуры; – воспроизводство и развитие национальных культур и родных языков народов России как необходимых инструментов социализации подрастающих поколений и важнейшей основы становления и функционирования российской гражданской нации на ее базовых уровнях – этнокультурном и национально-территориальном; – формирование российской гражданской идентичности в условиях социально-политической неоднородности регионов Российской Федерации, поликультурности и полилингвальности многонационального народа России; – создание условий для сохранения и развития комплиментарного сотрудничества всех этнокультурных групп в едином экономическом, социальном, политическом и культурном сообществе, именуемом российской гражданской нацией; – эффективная подготовка выпускников школы и вуза к жизни в условиях федеративного

		государства и современной цивилизации, расширение возможностей самореализации, социального роста, повышения качества жизни; – развитие образовательного и профессионального потенциала России, воспитание молодежи, подготовленной к ответственной и продуктивной интеллектуальной, организаторской, производственной деятельности в открытом поликультурном и полилингвальном мире
Концепция военно-патриотического воспитания молодежи Российской Федерации¹	Вводная часть	Основной целью концепции является определение места и роли воспитания гражданственности, патриотизма, готовности к достойному служению Отечеству и к военной службе у российской молодежи как важнейшей сферы социально значимой деятельности общества и государства, положений и принципов для создания единой воспитательной системы, эффективно функционирующей в интересах формирования подрастающего поколения, способного защищать

¹Концепция военно-патриотического воспитания молодёжи Российской Федерации <https://nic-pnb.ru/wp-content/uploads/2014/06/konceptsiya-voenno-politicheskogo-vospitaniya.pdf>.

		национальные интересы России и обеспечить ее военную безопасность
Концепция развития дополнительного образования детей в Российской Федерации до 2030 года ¹	Вводная часть	Задачи: – Обновление содержания и методов обучения при реализации дополнительных общеобразовательных программ на основе комплексного анализа доступности услуг в субъектах Российской Федерации, интересов и потребностей различных категорий детей (в том числе детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья), демографической ситуации и прогнозов социально-экономического развития; – формирование единого открытого образовательного пространства дополнительного образования детей, расширение участия организаций негосударственного сектора в реализации дополнительных общеобразовательных программ; – организация воспитательной

¹Концепция развития дополнительного образования детей в Российской Федерации до 2030 года <http://static.government.ru/media/files/3fIgkklAJ2ENBbCFVEkA3cTOsiypicBo.pdf>.

		деятельности на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей российского общества и государства, а также формирование у детей и молодежи общероссийской гражданской идентичности, патриотизма и гражданской ответственности; – расширение возможности для использования в образовательном и воспитательном процессе культурного и природного наследия народов России; – укрепление потенциала дополнительного образования в решении задач социокультурной реабилитации детей-инвалидов, расширения возможности для освоения детьми с ограниченными возможностями здоровья программ дополнительного образования по всем направленностям путем создания специальных условий в образовательных организациях, реализующих дополнительные общеобразовательные программы (в том числе с использованием сетевой формы реализации образовательных программ, дистанционного обучения);

		– включение в дополнительные общеобразовательные программы по всем направленностям компонентов, обеспечивающих формирование функциональной грамотности и навыков, связанных с эмоциональным, физическим, интеллектуальным, духовным развитием человека, значимых для вхождения Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования, для реализации приоритетных направлений научно-технологического развития страны; – использование возможностей дополнительного образования для повышения качества образовательных результатов у детей, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ; – формирование механизмов преемственности и непрерывности образовательных траекторий в общем, дополнительном образовании детей, среднем профессиональном и высшем образовании; – распространение эффективных моделей интеграции, начального

		общего, основного общего и среднего общего образования и дополнительного образования («школа полного дня» и др.), в том числе путем совершенствования механизмов финансового обеспечения реализации общеобразовательными организациями дополнительных общеобразовательных программ (включая сетевую форму реализации образовательных программ);
Указ Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024 г.»¹	Раздел 1	5. Правительству Российской Федерации при разработке национального проекта в сфере образования исходить из того, что в 2024 году необходимо обеспечить: а) воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций; б) решение следующих задач: внедрение на уровнях основного общего и среднего общего

¹Указ президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024 г. <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027>.

		образования новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий, обеспечивающих освоение обучающимися базовых навыков и умений, повышение их мотивации к обучению и вовлеченности в образовательный процесс, а также обновление содержания и совершенствование методов обучения предметной области «Технология»; формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся; создание условий для раннего развития детей в возрасте до трех лет, реализация программы психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям детей, получающих дошкольное образование в семье; создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей

		высокое качество и доступность образования всех видов и уровней; внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников, охватывающей не менее 50 процентов учителей общеобразовательных организаций; модернизация профессионального образования, в том числе посредством внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ; формирование системы непрерывного обновления работающими гражданами своих профессиональных знаний и приобретения ими новых профессиональных навыков, включая овладение компетенциями в области цифровой экономики всеми желающими; формирование системы профессиональных конкурсов в целях предоставления гражданам возможностей для профессионального и карьерного роста; создание условий для развития наставничества, поддержки общественных инициатив и проектов, в том числе в сфере

		добровольчества (волонтерства); увеличение не менее чем в два раза количества иностранных граждан, обучающихся в образовательных организациях высшего образования и научных организациях, а также реализация комплекса мер по трудоустройству лучших из них в Российской Федерации
Проект «Школа Минпросвещения» России» (2022)¹	Раздел 3	Миссия Проекта – способствовать созданию равных условий для получения каждым обучающимся доступного качественного образования независимо от места проживания, социального статуса и доходов родителей (законных представителей) на основе единого образовательного пространства Российской Федерации, укрепления образовательного суверенитета страны, сохранения традиционных российских духовно-нравственных ценностей, использования достижений отечественной науки и технологий. Целью Проекта является содействие обеспечению единого образовательного пространства Российской Федерации через формирование благоприятного

¹Проект «Школа Минпросвещения» России» (2022)¹ <https://smp.edu.ru/>.

		школьного климата, развитие современной здоровьесберегающей мотивирующей образовательной и воспитывающей среды в каждой общеобразовательной организации, активизацию учебной, интеллектуальной, творческой, профориентационной и социальной деятельности, направленных на получение качественного образования каждым обучающимся, формирование национальной идентичности, традиционных духовно-нравственных ценностей, сохранение образовательного суверенитета страны. Основные задачи Проекта: – вовлечение в реализацию Проекта всех государственных и муниципальных общеобразовательных организаций; – обеспечение информационного, методического, организационного сопровождения общеобразовательных организаций, участвующих в Проекте, на муниципальном, региональном, федеральном уровнях; – обеспечение функционирования автоматизированных сервисов управления общеобразовательной

		организацией для получения объективной информации и принятия решений на основе анализа данных, в том числе самодиагностики общеобразовательных организаций, актуализации программ развития, направленных на совершенствование образовательной деятельности и повышение уровня соответствия общеобразовательной организации статусу «Школа Минпросвещения России»; – достижение общеобразовательными организациями, участвующими в Проекте, уровня соответствия общеобразовательной организации статусу «Школа Минпросвещения России» не ниже базового; повышение доли общеобразовательных организаций, достигших высокого уровня соответствия статусу «Школа Минпросвещения России»; – разработка методического обеспечения деятельности общеобразовательных организаций для реализации магистральных направлений и создания ключевых условий Проекта; – разработка вариантов (моделей, шаблонов) типовых локальных

		нормативных правовых актов в целях оптимизации локального нормотворчества и обеспечения единства подходов к регламентации образовательной деятельности общеобразовательных организаций
Закон Республики Башкортостан «Об образовании в Республике Башкортостан» ¹	№ 4	1. Разработка и реализация республиканских программ развития образования с учетом региональных социально-экономических, экологических, демографических, этнокультурных и других особенностей Республики Башкортостан; 3. Обеспечение государственных гарантий реализации прав на получение общедоступного и бесплатного дошкольного образования в муниципальных дошкольных образовательных организациях, общедоступного и бесплатного дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования в муниципальных общеобразовательных организациях, обеспечение дополнительного образо-

¹Закон Республики Башкортостан «Об образовании в Республике Башкортостан» <https://docs.cntd.ru/document/463504509>.

	вания детей в муниципальных общеобразовательных организациях посредством предоставления субвенций местным бюджетам, включая расходы на оплату труда, приобретение учебников и учебных пособий, средств обучения, игр, игрушек (за исключением расходов на содержание зданий и оплату коммунальных услуг), в соответствии с нормативами, определяемыми Правительством Республики Башкортостан, рассчитанных на основании методики, утвержденной настоящим Законом. 3. Граждане Российской Федерации в Республике Башкортостан имеют право на получение дошкольного, начального общего и основного общего образования на родном языке из числа языков народов Российской Федерации, а также право на изучение родного языка из числа языков народов Российской Федерации, в том числе русского языка как родного языка, в пределах возможностей, предоставляемых системой образования, в порядке, установленном

		законодательством об образовании. Реализация указанных прав обеспечивается созданием необходимого числа соответствующих образовательных организаций, классов, групп, условий для их функционирования, подготовкой специалистов, осуществляющих образовательный процесс на языках народов, проживающих в Республике Башкортостан, изданием комплекта учебников и учебных пособий, применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения, размещением в информационно-телекоммуникационной сети Интернет материалов для самостоятельного изучения баш-кирского языка, в том числе словарей, онлайн-курсов и практических пособий. Преподавание и изучение родного языка из числа языков народов Российской Федерации, в том числе русского языка как родного языка, в рамках имеющих государственную аккредитацию образовательных программ осуществляются в соответствии

		с федеральными государственными образовательными стандартами, образовательными стандартами. Республика Башкортостан оказывает содействие изучению башкирского языка за пределами территории Республики Башкортостан
Концепция развития национального образования в Республике Башкортостан ¹	Вводная часть	Цель Концепции – создание благоприятных условий для реализации конституционных прав граждан на обучение и воспитание на родном языке, изучения культурно-исторического наследия народов Башкортостана. Основные задачи: развитие национального самосознания, воспитание уважения к своему и другим народам, их истории и культуре; укрепление гражданских основ общества, гармонизация социальных отношений, обеспечение межнационального и межконфессионального согласия; развитие государственно-общественных механизмов выработки и реализации национальной образовательной политики Республики

¹Концепция развития национального образования в Республике Башкортостан
<https://docs.cntd.ru/document/935118883>.

		Башкортостан, предусматривающих широкое включение в эту деятельность представителей национально-культурной элиты; обеспечение непрерывности, целостности и системности национального образования; объединение усилий семьи и образовательных учреждений в процессе обучения и воспитания, повышение этнокультурной компетенции учителей и родителей; создание благоприятных условий для диалога языков и культур как основы формирования полилингвальной толерантной языковой личности, способной активно развиваться в полиэтнической среде; воспитание культуры и любви к художественному слову, недопустимость искажения языков, их изучение в тесной связи с культурой и историей народов; приведение нормативного правового обеспечения национального образования в соответствие с целями и приоритетами государственной национальной политики в Республике Башкортостан; совершенствование законодательства по нормативному

		подушевому финансированию образовательных учреждений в Республике Башкортостан с учетом специфики функционирования национальных образовательных учреждений; разработка на основе федеральных государственных образовательных стандартов или федеральных государственных требований основных образовательных программ с учетом их уровня и направленности (в части учета региональных, национальных и этнокультурных особенностей Республики Башкортостан); разработка содержания нового поколения учебников по образовательным программам, учитывающим региональные, национальные и этнокультурные особенности Республики Башкортостан, соответствующих требованиям новых федеральных государственных образовательных стандартов; изучение и распространение передового педагогического опыта национальных образовательных учреждений; повышение уровня профессиональной подготовки и квалификации педагогических

		кадров для образовательных учреждений с обучением на родном (нерусском) и русском (неродном) языках, реализующих образовательные программы, учитывающие региональные, национальные и этнокультурные особенности Республики Башкортостан; повышение уровня профессиональной подготовки и квалификации научно-педагогических кадров, обеспечивающих научно-теоретическую и научно-методическую разработку проблем национального образования; создание системы мониторинга состояния и тенденций развития национального образования в Республике Башкортостан.
Приказ Министерства образования и науки РБ «О создании классов им. Героя Российской Федерации генерал-майора М.М. Шаймуратова в общеобразовательных организациях»	Вводная часть	Основные цели и задачи функционирования класса им. Героя Российской Федерации генерал-майора М.М. Шаймуратова: интеллектуальное, культурное, физическое и нравственное развитие обучающихся, их адаптация к жизни в обществе, создание основы для подготовки

Республики Башкортостан» ¹		несовершеннолетних граждан к служению Отечеству на гражданском и военном поприще. Воспитание обучающихся в духе преданности России и Республике Башкортостан. Обеспечение условий для нравственного, гуманитарно- эстетического и физического развития личности обучающегося

Рассмотрим в рамках данного параграфа статьи нормативно-правовых документов, которые раскрывают правовой статус педагога, родителей и школьников.

I. Права и обязанности педагогических работников.

Закон «Об образовании в Российской Федерации»²:

Глава 5. Педагогические, руководящие и иные работники организаций, осуществляющих образовательную деятельность.

Статья 46. Право на занятие педагогической деятельностью

1. Право на занятие педагогической деятельностью имеют лица, имеющие среднее профессиональное или высшее образование и отвечающие квалификационным требованиям, указанным в квалификационных справочниках, и (или) профессиональным стандартам.

¹Приказ Министерства образования и науки РБ «О создании классов им. Героя Российской Федерации генерал-майора М.М. Шаймуратова в общеобразовательных организациях Республики Башкортостан» <https://education.bashkortostan.ru/documents/active/439053/>.

² Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) \ КонсультантПлюс https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/.

2. Номенклатура должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций утверждается Правительством Российской Федерации.

Статья 47. Правовой статус педагогических работников.

Права и свободы педагогических работников, гарантии их реализации.

1. Под правовым статусом педагогического работника понимается совокупность прав и свобод (в том числе академических прав и свобод), трудовых прав, социальных гарантий и компенсаций, ограничений, обязанностей и ответственности, которые установлены законодательством Российской Федерации и законодательством субъектов Российской Федерации.

2. В Российской Федерации признается особый статус педагогических работников в обществе и создаются условия для осуществления ими профессиональной деятельности. Педагогическим работникам в Российской Федерации предоставляются права и свободы, меры социальной поддержки, направленные на обеспечение их высокого профессионального уровня, условий для эффективного выполнения профессиональных задач, повышение социальной значимости, престижа педагогического труда.

3. Педагогические работники пользуются следующими академическими правами и свободами:

1) свобода преподавания, свободное выражение своего мнения, свобода от вмешательства в профессиональную деятельность;

2) свобода выбора и использования педагогически обоснованных форм, средств, методов обучения и воспитания;

3) право на творческую инициативу, разработку и применение авторских программ и методов обучения и воспитания в пределах

реализуемой образовательной программы, отдельного учебного предмета, курса, дисциплины (модуля);

4) право на выбор учебников, учебных пособий, материалов и иных средств обучения и воспитания в соответствии с образовательной программой и в порядке, установленном законодательством об образовании;

5) право на участие в разработке образовательных программ, в том числе учебных планов, календарных учебных графиков, рабочих учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), методических материалов и иных компонентов образовательных программ;

6) право на осуществление научной, научно-технической, творческой, исследовательской деятельности, участие в экспериментальной и международной деятельности, разработках и во внедрении инноваций;

7) право на бесплатное пользование библиотеками и информационными ресурсами, а также доступ в порядке, установленном локальными нормативными актами организации, осуществляющей образовательную деятельность, к информационно-телекоммуникационным сетям и базам данных, учебным и методическим материалам, музейным фондам, материально-техническим средствам обеспечения образовательной деятельности, необходимым для качественного осуществления педагогической, научной или исследовательской деятельности в организациях, осуществляющих образовательную деятельность;

8) право на бесплатное пользование образовательными, методическими и научными услугами организации, осуществляющей образовательную деятельность, в порядке, установленном законодательством Российской Федерации или локальными нормативными актами;

9) право на участие в управлении образовательной организацией, в том числе в коллегиальных органах управления, в порядке, установленном уставом этой организации;

10) право на участие в обсуждении вопросов, относящихся к деятельности образовательной организации, в том числе через органы управления и общественные организации;

11) право на объединение в общественные профессиональные организации в формах и в порядке, которые установлены законодательством Российской Федерации;

12) право на обращение в комиссию по урегулированию споров между участниками образовательных отношений;

13) право на защиту профессиональной чести и достоинства, на справедливое и объективное расследование нарушения норм профессиональной этики педагогических работников.

4. Академические права и свободы, указанные в части 3 настоящей статьи, должны осуществляться с соблюдением прав и свобод других участников образовательных отношений, требований законодательства Российской Федерации, норм профессиональной этики педагогических работников, закрепленных в локальных нормативных актах организации, осуществляющей образовательную деятельность.

5. Педагогические работники имеют следующие трудовые права и социальные гарантии:

1) право на сокращенную продолжительность рабочего времени;

2) право на дополнительное профессиональное образование по профилю педагогической деятельности не реже чем один раз в три года;

3) право на ежегодный основной удлиненный оплачиваемый отпуск, продолжительность которого определяется Правительством Российской Федерации;

4) право на длительный отпуск сроком до одного года не реже чем через каждые десять лет непрерывной педагогической работы в порядке, установленном федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования;

5) право на досрочное назначение трудовой пенсии по старости в порядке, установленном законодательством Российской Федерации;

6) право на предоставление педагогическим работникам, состоящим на учете в качестве нуждающихся в жилых помещениях, вне очереди жилых помещений по договорам социального найма, право на предоставление жилых помещений специализированного жилищного фонда;

7) иные трудовые права, меры социальной поддержки, установленные федеральными законами и законодательными актами субъектов Российской Федерации.

6. В рабочее время педагогических работников в зависимости от занимаемой должности включается учебная (преподавательская), воспитательная работа, индивидуальная работа с обучающимися, научная, творческая и исследовательская работа, а также другая педагогическая работа, предусмотренная трудовыми (должностными) обязанностями и (или) индивидуальным планом, – методическая, подготовительная, организационная, диагностическая, работа по ведению мониторинга, работа, предусмотренная планами воспитательных, физкультурно-оздоровительных, спортивных, творческих и иных мероприятий, проводимых с обучающимися. Конкретные трудовые (должностные) обязанности педагогических работников определяются трудовыми договорами (служебными контрактами) и должностными инструкциями. Соотношение учебной (преподавательской) и другой педагогической работы в пределах рабочей недели или учебного года определяется соответствующим локальным нормативным актом организации, осуществляющей образовательную деятельность, с учетом количества часов по учебному плану, специальности и квалификации работника.

7. Режим рабочего времени и времени отдыха педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, определяется коллективным договором, правилами внутреннего трудового распорядка, иными локальными нормативными актами организации,

осуществляющей образовательную деятельность, трудовым договором, графиками работы и расписанием занятий в соответствии с требованиями трудового законодательства и с учетом особенностей, установленных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования.

8. Педагогические работники, проживающие и работающие в сельских населенных пунктах, рабочих поселках (поселках городского типа), имеют право на предоставление компенсации расходов на оплату жилых помещений, отопления и освещения. Размер, условия и порядок возмещения расходов, связанных с предоставлением указанных мер социальной поддержки педагогическим работникам федеральных государственных образовательных организаций, устанавливаются Правительством Российской Федерации и обеспечиваются за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, а педагогическим работникам образовательных организаций субъектов Российской Федерации, муниципальных образовательных организаций устанавливаются законодательством субъектов Российской Федерации и обеспечиваются за счет бюджетных ассигнований бюджетов субъектов Российской Федерации.

9. Педагогическим работникам образовательных организаций, участвующим по решению уполномоченных органов исполнительной власти в проведении единого государственного экзамена в рабочее время и освобожденным от основной работы на период проведения единого государственного экзамена, предоставляются гарантии и компенсации, установленные трудовым законодательством и иными актами, содержащими нормы трудового права. Педагогическим работникам, участвующим в проведении единого государственного экзамена, выплачивается компенсация за работу по подготовке и проведению единого государственного экзамена. Размер и порядок выплаты указанной компенсации устанавливаются субъектом Российской Федерации за счет бюджетных ассигнований бюджета

субъекта Российской Федерации, выделяемых на проведение единого государственного экзамена.

10. Для привлечения выпускников профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций высшего образования к педагогической деятельности органы государственной власти субъектов Российской Федерации вправе устанавливать дополнительные меры государственной поддержки.

Статья 48. Обязанности и ответственность педагогических работников.

1. Педагогические работники обязаны:

1) осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне, обеспечивать в полном объеме реализацию преподаваемых учебных предметов, курса, дисциплины (модуля) в соответствии с утвержденной рабочей программой;

2) соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, следовать требованиям профессиональной этики;

3) уважать честь и достоинство обучающихся и других участников образовательных отношений;

4) развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формировать гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира, формировать у обучающихся культуру здорового и безопасного образа жизни;

5) применять педагогически обоснованные и обеспечивающие высокое качество образования формы, методы обучения и воспитания;

6) учитывать особенности психофизического развития обучающихся и состояние их здоровья, соблюдать специальные условия, необходимые для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, взаимодействовать при необходимости с медицинскими организациями;

7) систематически повышать свой профессиональный уровень;

8) проходить аттестацию на соответствие занимаемой должности в порядке, установленном законодательством об образовании;

9) проходить в соответствии с трудовым законодательством предварительные при поступлении на работу и периодические медицинские осмотры, а также внеочередные медицинские осмотры по направлению работодателя;

10) проходить в установленном законодательством Российской Федерации порядке обучение и проверку знаний и навыков в области охраны труда;

11) соблюдать устав образовательной организации, положение о специализированном структурном образовательном подразделении организации, осуществляющей обучение, правила внутреннего трудового распорядка.

2. Педагогический работник организации, осуществляющей образовательную деятельность, в том числе в качестве индивидуального предпринимателя, не вправе оказывать платные образовательные услуги обучающимся в данной организации, если это приводит к конфликту интересов педагогического работника.

3. Педагогическим работникам запрещается использовать образовательную деятельность для политической агитации, принуждения обучающихся к принятию политических, религиозных или иных убеждений либо отказу от них, для разжигания социальной, расовой, национальной или религиозной розни, для агитации, пропагандирующей исключительность, превосходство либо неполноценность граждан по признаку социальной, расовой, национальной, религиозной или языковой принадлежности, их отношения к религии, в том числе посредством сообщения обучающимся недостоверных сведений об исторических, о национальных, религиозных и культурных традициях народов, а также для побуждения обучающихся к действиям, противоречащим Конституции Российской Федерации.

4. Педагогические работники несут ответственность за неисполнение или ненадлежащее исполнение возложенных на них обязанностей в порядке и в случаях, которые установлены федеральными законами. Неисполнение или ненадлежащее исполнение педагогическими работниками обязанностей, предусмотренных частью 1 настоящей статьи, учитывается при прохождении ими аттестации.

II. Права и обязанности родителей.

Закон «Об образовании в Российской Федерации»:

Статья 44. Права, обязанности и ответственность в сфере образования родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся.

1. Родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка.

2. Органы государственной власти и органы местного самоуправления, образовательные организации, российское движение детей и молодежи оказывают помощь родителям (законным представителям) несовершеннолетних обучающихся в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития.

3. Родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют право:

1) выбирать до завершения получения ребенком основного общего образования с учетом мнения ребенка, а также с учетом рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии (при их наличии) формы получения образования и формы обучения, организации, осуществляющие образовательную деятельность, язык, языки образования, факультативные и элективные учебные предметы, курсы, дисциплины (модули) из перечня,

предлагаемого организацией, осуществляющей образовательную деятельность;

2) дать ребенку дошкольное, начальное общее, основное общее, среднее общее образование в семье. Ребенок, получающий образование в семье, по решению его родителей (законных представителей) с учетом его мнения на любом этапе обучения вправе продолжить образование в образовательной организации;

3) знакомиться с уставом организации, осуществляющей образовательную деятельность, со сведениями о дате предоставления и регистрационном номере лицензии на осуществление образовательной деятельности, сведениями о дате предоставления и регистрационном номере государственной аккредитации образовательной деятельности по реализуемым образовательным программам, с учебно-программной документацией и другими документами, регламентирующими организацию и осуществление образовательной деятельности;

4) знакомиться с содержанием образования, используемыми методами обучения и воспитания, образовательными технологиями, а также с оценками успеваемости своих детей;

5) защищать права и законные интересы обучающихся;

6) получать информацию о всех видах планируемых обследований (психологических, психолого-педагогических) обучающихся, давать согласие на проведение таких обследований или участие в таких обследованиях, отказаться от их проведения или участия в них, получать информацию о результатах проведенных обследований обучающихся;

7) принимать участие в управлении организацией, осуществляющей образовательную деятельность, в форме, определяемой уставом этой организации;

8) присутствовать при обследовании детей психолого-медико-педагогической комиссией, обсуждении результатов обследования и рекомендаций, полученных по результатам обследования, высказывать

свое мнение относительно предлагаемых условий для организации обучения и воспитания детей.

4. Родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся обязаны:

- 1) обеспечить получение детьми общего образования;
- 2) соблюдать правила внутреннего распорядка организации, осуществляющей образовательную деятельность, правила проживания обучающихся в интернатах, требования локальных нормативных актов, которые устанавливают режим занятий обучающихся, порядок регламентации образовательных отношений между образовательной организацией и обучающимися и (или) их родителями (законными представителями) и оформления возникновения, приостановления и прекращения этих отношений;
- 3) уважать честь и достоинство обучающихся и работников организации, осуществляющей образовательную деятельность.

5. Иные права и обязанности родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся устанавливаются настоящим Федеральным законом, иными федеральными законами, договором об образовании (при его наличии).

6. За неисполнение или ненадлежащее исполнение обязанностей, установленных настоящим Федеральным законом и иными федеральными законами, родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся несут ответственность, предусмотренную законодательством Российской Федерации.

III. Права и обязанности обучающихся.

Закон «Об образовании в Российской Федерации»:

Статья 43. Обязанности и ответственность обучающихся

1. Обучающиеся обязаны:

- 1) добросовестно осваивать образовательную программу, выполнять индивидуальный учебный план, в том числе посещать предусмотренные

учебным планом или индивидуальным учебным планом учебные занятия, осуществлять самостоятельную подготовку к занятиям, выполнять задания, данные педагогическими работниками в рамках образовательной программы;

2) выполнять требования устава организации, осуществляющей образовательную деятельность, правил внутреннего распорядка, правил проживания в общежитиях и интернатах и иных локальных нормативных актов по вопросам организации и осуществления образовательной деятельности;

3) заботиться о сохранении и об укреплении своего здоровья, стремиться к нравственному, духовному и физическому развитию и самосовершенствованию;

4) уважать честь и достоинство других обучающихся и работников организации, осуществляющей образовательную деятельность, не создавать препятствий для получения образования другими обучающимися;

5) бережно относиться к имуществу организации, осуществляющей образовательную деятельность, поддерживать в ней чистоту и порядок;

(п. 5 в ред. Федерального закона от 04.08.2023 N 479-ФЗ)

6) с учетом возрастных и психофизических особенностей участвовать в общественно полезном труде, предусмотренном образовательной программой и направленном на формирование у обучающихся трудолюбия и базовых трудовых навыков, чувства причастности и уважения к результатам труда.

(п. 6 введен Федеральным законом от 04.08.2023 N 479-ФЗ)

2. Иные обязанности обучающихся, не предусмотренные частью 1 настоящей статьи, устанавливаются настоящим Федеральным законом, иными федеральными законами, договором об образовании (при его наличии).

3. Дисциплина в организации, осуществляющей образовательную деятельность, поддерживается на основе уважения человеческого достоинства обучающихся, педагогических работников. Применение

физического и (или) психического насилия по отношению к обучающимся не допускается.

4. За неисполнение или нарушение устава организации, осуществляющей образовательную деятельность, правил внутреннего распорядка, правил проживания в общежитиях и интернатах и иных локальных нормативных актов по вопросам организации и осуществления образовательной деятельности к обучающимся могут быть применены меры дисциплинарного взыскания – замечание, выговор, отчисление из организации, осуществляющей образовательную деятельность.

5. Меры дисциплинарного взыскания не применяются к обучающимся по образовательным программам дошкольного, начального общего образования, а также к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья (с задержкой психического развития и различными формами умственной отсталости).

6. Не допускается применение мер дисциплинарного взыскания к обучающимся во время их болезни, каникул, академического отпуска, отпуска по беременности и родам или отпуска по уходу за ребенком.

7. При выборе меры дисциплинарного взыскания организация, осуществляющая образовательную деятельность, должна учитывать тяжесть дисциплинарного проступка, причины и обстоятельства, при которых он совершен, предыдущее поведение обучающегося, его психофизическое и эмоциональное состояние, а также мнение советов обучающихся, советов родителей.

Каковы условия и порядок отчисления из школы:

8. По решению организации, осуществляющей образовательную деятельность, за неоднократное совершение дисциплинарных проступков, предусмотренных частью 4 настоящей статьи, допускается применение отчисления несовершеннолетнего обучающегося, достигшего возраста пятнадцати лет, из организации, осуществляющей образовательную деятельность, как меры дисциплинарного взыскания. Отчисление

несовершеннолетнего обучающегося применяется, если иные меры дисциплинарного взыскания и меры педагогического воздействия не дали результата и дальнейшее его пребывание в организации, осуществляющей образовательную деятельность, оказывает отрицательное влияние на других обучающихся, нарушает их права и права работников организации, осуществляющей образовательную деятельность, а также нормальное функционирование организации, осуществляющей образовательную деятельность.

9. Решение об отчислении несовершеннолетнего обучающегося, достигшего возраста пятнадцати лет и не получившего основного общего образования, как мера дисциплинарного взыскания принимается с учетом мнения его родителей (законных представителей) и с согласия комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав. Решение об отчислении детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, принимается с согласия комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав и органа опеки и попечительства.

10. Организация, осуществляющая образовательную деятельность, незамедлительно обязана проинформировать об отчислении несовершеннолетнего обучающегося в качестве меры дисциплинарного взыскания орган местного самоуправления, осуществляющий управление в сфере образования. Орган местного самоуправления, осуществляющий управление в сфере образования, и родители (законные представители) несовершеннолетнего обучающегося, отчисленного из организации, осуществляющей образовательную деятельность, не позднее чем в месячный срок принимают меры, обеспечивающие получение несовершеннолетним обучающимся общего образования.

11. Обучающийся, родители (законные представители) несовершеннолетнего обучающегося вправе обжаловать в комиссию по урегулированию споров между участниками образовательных отношений меры дисциплинарного взыскания и их применение к обучающемуся.

12. Порядок применения к обучающимся по образовательным программам основного общего образования, образовательным программам среднего общего образования, образовательным программам среднего профессионального образования и соответствующим дополнительным профессиональным программам, основным программам профессионального обучения и дополнительным общеобразовательным программам мер дисциплинарного взыскания и снятия их с указанных обучающихся устанавливается федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере общего образования. Порядок применения к обучающимся по образовательным программам высшего образования и соответствующим дополнительным профессиональным программам мер дисциплинарного взыскания и снятия их с указанных обучающихся устанавливается федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере высшего образования.

Практическое задание № 3

1. Составить таблицу «Аналитическая справка региональных нормативно-правовых документов в сфере школьного образования».

2. Написать эссе на тему «Влияние образовательного права на развитие образовательной системы».

2.2. Оценка качества образования в правовом аспекте

С переходом школ на обновленные федеральные государственные образовательные стандарты, возникла необходимость введения единых подходов к системе оценивания достижения обучающихся. Оценивание – это контроль качества образования. Итогом процесса оценивания выступает оценка. Прежде чем раскрыть систему оценки результатов личности ученика по стандарту, будет логично вначале познакомиться с системой оценивания школьников в различные периоды истории.

Начнем с того, что с момента появления первых школ за невыполненное домашнее задание учеников наказывали путем карательных мер.

Система оценивания знаний по баллам впервые зарождается в иезуитских школах в XVI–XVII веках. Здесь оценка ученикам выставляется исходя из деления их на определенные разряды – лучший, средний и худший. Обучающиеся по разряду «лучший» получали единицу, по разряду «средний» – двойку, по разряду «худший» – тройку. Так как было очень много учеников разряда «средний», этот критерий поделили на подразряды, так появилась пятибалльная система оценки школьников.

В 1937 г. в России вводится устный формат оценивания путем применения категорий как «хорошо/плохо». Необходимо отметить, что русские школы пережили трех-, пяти-, восьми-, десяти-, двенадцати балльную систему оценивания.

Пятибалльная система стала популярной в Царскосельском лицее: единица означала хорошо, а пятерка – плохо. В 1837 году граф С.С. Уваров предложил формат пятибалльной системы, которая существует и по сей день в российских школах.

При Александре III в 1880 г. появилась новая система оценки знаний:

- 1 степень – успехи слабые,
- 2 степень – успехи посредственные,
- 3 степень – успехи удовлетворительные,
- 4 степень – успехи хорошие,
- 5 степень – успехи отличные.

В конце XIX века появилась идея безотметочного обучения: родителей оповещали об успеваемости детей путем письменно оформленных характеристик на каждого ученика, где докладывалось не только об учебе школьника, но и насколько он активно участвовал в общественно-полезных делах класса и школы.

В 1939 году была возвращена словесная оценка («неудовлетворительно», «удовлетворительно», «хорошо», «отлично»), а в 1944 году появилась вновь пятибалльная система оценки результатов обученности, которая была закреплена законом.

На сегодняшний день разработаны методические рекомендации по системе оценки достижения обучающимися планируемых результатов освоения программ начального, основного общего и среднего общего образования, в которых даны определенные критерии и показатели.

Аналитический обзор пунктов из методических рекомендаций по оцениванию результатов обучающихся, составленных в соответствии с требованием ФГОС¹.

1. Общие положения.

Установленная ФГОС общего образования система оценки достижения обучающимися планируемых результатов освоения общеобразовательных

¹Минпросвещения России от 13.01.2023 N 03-49 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по системе оценки достижения обучающимися планируемых результатов освоения программ начального общего, основного общего и среднего общего образования») https://shkolatolstyanskaya-r31.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/Metodicheskie_rekomendatsii_13.01_1_.pdf

программ на всех уровнях образования имеет единую структуру и строится на общих для всех уровней принципах и положениях.

1.1. Ориентация оценки на управление качеством образования.

Принципиально важным положением организации системы оценки является выход за рамки контроля знаний. Ее важнейшей функцией становится ориентация образовательного процесса на достижение планируемых результатов, обеспечение на этой основе эффективной обратной связи, позволяющей осуществлять управление образовательным процессом. Это, в свою очередь, предполагает вовлеченность в оценочную деятельность не только педагогов, но и самих обучающихся. Единым механизмом управления качеством образовательных результатов является ориентация на планируемые результаты и комплексный подход к их оценке.

1.2. Внутреннее и внешнее оценивание.

На всех уровнях школьного образования система оценивания включает различные формы оценки, которые можно условно разделить на две большие группы – внутреннее (внутришкольное) оценивание и внешнее оценивание. Они направлены на выявление особенностей достижения обучающимися образовательных результатов.

Внутреннее (внутришкольное) оценивание предназначается для организации процесса обучения в классе по учебным предметам и регулируется локальными актами образовательной организации (положением) и должно включать: текущую оценку, представляющую собой процедуру оценки индивидуального продвижения обучающихся в освоении программы учебного предмета и определяемую учителем в соответствии с целями изучения тематического раздела, учебного модуля, учебного периода и пр.; промежуточную аттестацию, представляющую собой процедуру аттестации обучающихся по предмету (предметам), которая может проводиться по итогам учебного года или иного учебного периода; стартовые (диагностические) работы, направленные на оценку общей готовности обучающихся к обучению на данном уровне образования,

готовности обучающихся к прохождению государственной итоговой аттестации и других процедур оценки качества образования; комплексные (диагностические) работы, направленные на оценку достижения обучающимися предметных и метапредметных образовательных результатов.

Все элементы системы внутришкольного оценивания по учебным предметам обеспечивают внутришкольный мониторинг образовательных достижений, включающий оценку уровня достижений личностных, метапредметных и предметных результатов.

К процедурам внешней оценки относятся: государственная итоговая аттестация (только для уровней основного общего и среднего общего образования); всероссийские проверочные работы как комплексный проект в области оценки качества образования, направленный на развитие единого образовательного пространства в Российской Федерации; мониторинговые исследования федерального, регионального и муниципального уровней. Ориентация внутреннего и внешнего оценивания на требования ФГОС общего образования, а также учет назначения каждой из процедур способствует преодолению разрыва между ними, объединяет их, представив как элементы единой системы оценки образовательных результатов обучающихся.

2.1. Особенности оценки личностных результатов.

Целью оценки личностных достижений обучающихся является не определение персонифицированного уровня развития качеств личности обучающегося, а получение общего представления о воспитательной деятельности образовательной организации и ее влиянии на коллектив обучающихся: что удалось достичь, изменить, скорректировать, а что является предметом специальной работы в будущем. Такое понимание косвенно подтверждается положением ФГОС общего образования о том, что система оценки должна «обеспечить комплексный подход к оценке результатов освоения программы общего образования, позволяющий осуществить оценку предметных и метапредметных результатов». Таким

образом, ФГОС общего образования не определяет необходимость обязательного контроля и оценки личностных достижений обучающегося. Достижение личностных результатов не выносится на итоговую оценку обучающихся. Вместе с тем нецелесообразно полностью отрицать необходимость контролировать и оценивать развитие личности обучающегося в процессе обучения. Наблюдение за тем, как изменяется обучающийся под влиянием учебных занятий, внеклассных мероприятий, взаимодействия с одноклассниками, выполнения поручений и участия в разных видах деятельности, очень важно как для планирования воспитательной работы с обучающимися, так и для работы с семьей, которая в процессе воспитания играет особую роль.

Рекомендуется оценивать личностные результаты образовательной деятельности в соответствии с ФГОС общего образования в ходе внешних и внутренних неперсонифицированных мониторинговых исследований. Инструментарий для них разрабатывается централизованно на федеральном или региональном уровне и основывается на общепринятых в профессиональном сообществе методиках психолого-педагогической диагностики. Результаты, полученные в ходе этих оценочных процедур, допускается использовать только в виде агрегированных (усредненных, анонимных) данных. Результаты ежедневных наблюдений за обучающимися, осуществляемые классным руководителем в ходе учебных занятий и внеурочной деятельности, могут накапливаться в портфеле достижений обучающихся и обобщаться в конце учебного года для оценки динамики формирования личностных результатов.

2.2. Особенности оценки метапредметных результатов.

Формирование метапредметных результатов осуществляется на всех учебных предметах. Поэтому процедуры оценки, как правило, тесно связаны с процедурами и содержанием оценки предметных результатов. При этом важно понимать и разделять оценку сформированности: отдельных метапредметных результатов в ходе итоговой оценки достижения

метапредметных результатов (защиты индивидуального проекта по отдельным учебным предметам или на межпредметной основе); собственно метапредметных действий, построенных на содержании различных предметов и внеучебных ситуаций, при этом оценивается способность применения (переноса) метапредметных действий, сформированных на отдельных предметах, при решении различных задач. Основной процедурой итоговой оценки достижения метапредметных результатов является защита итогового индивидуального проекта. Общий подход к формированию и оценке метапредметных результатов в текущем учебном процессе состоит в том, что метапредметные действия, как правило, формируются и оцениваются как неотъемлемый элемент выполняемого учебного задания по предмету. Поэтому крайне важен отбор моделей учебных заданий, которые учитель предъявляет учащимся для формирования метапредметных результатов и их оценки. Необходимо наполнить учебный процесс такими моделями заданий и учебных ситуаций, в которых естественными элементами являются познавательные действия (логические, исследовательские, работа с информацией), коммуникативные действия, проявляющиеся как в ходе выполнения учебных заданий, так и в ходе взаимодействия и совместной деятельности, регулятивные действия. Ориентиром при отборе и конструировании заданий с элементами универсальных учебных действий служат сформулированные во ФГОС общего образования требования к составу метапредметных и предметных результатов освоения образовательной программы соответствующего уровня образования, необходимость включения и использования каждой группы универсальных учебных действий.

2.3. Особенности оценки предметных результатов.

Оценка предметных результатов – наиболее разработанное направление, поскольку традиционно ведется каждым педагогическим работником в ходе процедур текущей, промежуточной и итоговой оценки, а также администрацией образовательной организации в ходе

внутришкольного мониторинга. В связи с обновлением ФГОС общего образования при определении содержания оценки предметных результатов необходимо обратить внимание на новые компоненты содержания по каждому учебному предмету и на обязательные планируемые результаты на конец каждого учебного года, отраженные во ФГОС общего образования и федеральных основных общеобразовательных программах. Система заданий при проведении контрольно-оценочных процедур должна значительно активизировать организацию индивидуальной работы с обучающимися, повышать мотивацию обучающихся к достижению более высоких достижений в учебном процессе, актуализировать разработку и использование учебных и диагностических заданий и работ разной сложности. Задания строятся с учетом следующих положений: использование изучаемого материала при решении учебных задач, различающихся сложностью предметного содержания, сочетание универсальных познавательных действий и операций, использование специфических для предмета способов действий и видов деятельности по получению нового знания, его интерпретации, применению и преобразованию при решении учебных задач/проблем, в том числе в ходе поисковой деятельности, учебно-исследовательской и учебно-проектной деятельности; осознанное использование приобретенных знаний и способов действий при решении внеучебных проблем, различающихся сложностью предметного содержания, читательских умений, контекста, а также сочетание когнитивных операций. Для повышения осознанности обучающихся рекомендуется в процессе освоения знаний включать задания на формирование самооценки и рефлексии обучающихся в ходе анализа результатов обучения. Это могут быть листы самооценки и другое.

2.4. Особенности оценки функциональной грамотности.

Функциональная грамотность как интегральная характеристика образовательных достижений обучающихся в процессе освоения требований ФГОС общего образования проявляется в способности использовать

(переносить) приобретенные в учебном процессе знания, умения, отношения и ценности для решения внеучебных задач, приближенных к реалиям современной жизни. Формирование и оценка функциональной грамотности (читательской, математической, естественнонаучной, финансовой грамотности, а также глобальной компетентности и креативного мышления и других составляющих, отнесенных к функциональной грамотности) имеют сложный комплексный характер и осуществляются практически на всех учебных предметах, в урочной и внеурочной деятельности. Оценка уровня сформированности функциональной грамотности является проявлением системно-деятельностного подхода к оценке образовательных достижений обучающихся. Он обеспечивается содержанием и критериями оценки личностных, метапредметных и предметных результатов. В учебном процессе используются специальные (комплексные) задания, которые отличаются от традиционных учебных задач тем, что в заданиях описывается жизненная проблемная ситуация, как правило, близкая и понятная обучающемуся. Используются разные форматы представления информации: рисунки, таблицы, диаграммы, комиксы и др. Способ решения проблемы явно не задан, допускаются альтернативные подходы к выполнению задания. Значительная часть заданий требует осознанного выбора модели поведения. На отдельных предметах формируются специфические для данного предмета знания, а также компетенции, например, на уроках естественнонаучного цикла формируются умения объяснять наблюдаемые явления, проводить исследования и интерпретировать полученные результаты. На всех предметах обучающиеся работают с информацией, представленной в различном виде, и решают специфические для данной предметной области задачи. По результатам выполнения отдельных заданий нельзя делать вывод о сформированности функциональной грамотности. На основе выполнения предметной диагностической или контрольной работы делается вывод о качестве и уровне достижения планируемых результатов ФГОС по данному предмету на основе единой шкалы оценки. В построении данной шкалы свой

вклад вносят задания на оценку сформированности знаний и понимания их применения в различных учебных и внеучебных ситуациях. Успешное выполнение заданий на применение освоенного учебного материала во внеучебном контексте позволяет определить высший уровень достижений по данному предмету. Администрация образовательной организации принимает решение о включении в план внутришкольного оценивания комплексных работ по функциональной грамотности или диагностических работ по отдельным составляющим функциональной грамотности и последовательности их проведения.

Аналитическая справка по методике оценивания школьников в России.

Например, в 90-е годы XX в. практиковалась сдача учениками 9–11 классов в конце каждого полугодия освоенный материал в качестве «зачета». В начале 2000-х годов появилась 100-балльная система оценок результатов освоения образовательных программ при прохождении государственной итоговой аттестации. И сегодня довольно популярным форматом оценивания школьника является портфолио, которое служит универсальным показателем уровня личностного развития ученика в процессе обучения и весомым основанием для получения дополнительных баллов при поступлении в вузы России.

Приведем небольшую аналитическую справку по системе оценок в других странах:

1. В Германии пятибалльная, больше всего напоминает спортивные разряды: «5» – неудовлетворительно, а «1» является высшим баллом.

2. Более широкая шкала оценок – от 6 (Польша) до 100-балльной (Япония, Австрия, Турция). Наши соседи – Молдова, Белоруссия, Латвия – практикуют оценки по 10-балльной системе, на Украине принята 12-балльная, во Франции и ряде ее бывших колоний (например, в Тунисе) давно уже действует 20-балльная. В США принята близкая нам 5-балльная (правда,

вместо цифр там используют буквы – А, В, С, D, F), но итоговые тесты, которые сдают по окончании каждого полугодия, оценивают по 100 баллам.

Контроль качества урока

Сегодня стратегический принцип современной системы школьного образования звучит следующим образом: **качество образования прямо пропорционально зависит оттого, насколько эффективно спроектировал и провел свой урок учитель.** Поэтому и ФГОС, и профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования; воспитатель, учитель) требуют контроль качества урока администрацией школы, чтобы понимать насколько учитель придерживается требований ФГОС-2021.

Имеется Карта контроля качества урока по ФГОС-2021, которую разработали эксперты Актион Образование совместно с членом Всероссийского педагогического совета при Минпросвещения.

Карта контроля качества урока по ФГОС-2021

Дата посещения

Учебный предмет

Класс

Тема урока

Учитель

№	Критерии	Количество баллов (min/max)	Фактически выставленные баллы
1. Целеполагание			
1.1.	Цель урока сформулирована совместно с обучающимися (использован проблемный метод, смысловая догадка, метод ассоциаций,	0–1	

	иное)		
1.2.	Цель урока диагностируема, достижима	0–2	
1.3.	Цель урока сформулирована четко и доступна для понимания обучающимся	0–1	
1.4.	Поставленные задачи соответствуют достижению цели, являются необходимыми и достаточными	0–2	
Итого по разделу		0–6	
2. Организация деятельности обучающихся на уроке			
2.1.	Используются проблемные методы обучения (частично-поисковый, исследовательский), приемы активизации познавательной деятельности обучающихся, диалоговые технологии	0–2	
2.2.	Имеются блоки самостоятельного получения знаний обучающимися	0–1	
2.3.	Организована проектная/учебно-исследовательская деятельность обучающихся	0–2	
2.4.	Задания предусматривают учет индивидуальных особенностей и интересов обучающихся, дифференциацию и индивидуализацию обучения, в том числе возможность выбора темпа, уровня сложности, способов деятельности (вывод делается в том числе на основании плана-конспекта/технологической карты урока)	0–3	
2.5.	Содержатся задания на формирование/развитие/совершенствование универсальных учебных действий	0–3	

2.6.	Предлагаются задания, направленные на формирование положительной учебной мотивации, в том числе учебно-познавательных мотивов	0–1	
2.7.	Предусмотрено использование разнообразных способов и средств обратной связи	0–1	
2.8.	Предусмотренные задания являются необходимыми и достаточными для достижения цели урока	0–1	
2.9.	Выбор используемых методов и приемов оправдан	0–1	
2.10.	Выбранный тип урока соответствует поставленной цели, структура урока логична, этапы взаимосвязаны	0–2	
Итого по разделу		0–17	
3. Оценка и рефлексия			
3.1.	Используется формирующее (критериальное) оценивание	0–1	
3.2.	Предусмотрена разработка/обсуждение критериев оценки деятельности с обучающимися	0–1	
3.3.	Организована взаимооценка/самооценка	0–2	
3.4.	Даются комментарии выставленных отметок	0–1	
3.5.	Организована рефлексия с учетом возрастных особенностей обучающихся (оценка новизны, сложности, полезности выполненных заданий, уровня достижения цели урока, степени выполнения поставленных задач, полученного результата и деятельности, взаимодействия,	0–2	

	иное)		
3.6.	Практическая значимость знаний и способов деятельности	0–1	
3.7.	Соответствие содержания урока планируемым результатам	0–2	
Итого по разделу		0–10	
4. Информационное и техническое обеспечение			
4.1.	Предусмотрено использование условно-изобразительной наглядности (знаково-символические средства, модели и др.), использование наглядности целесообразно	0–2	
4.2.	Предусмотрено использование ИКТ-технологий, применение технологий целесообразно	0–2	
4.3.	Используемая наглядность функциональна, (используется для решения определенной учебной задачи). Средства обучения используются целесообразно с учетом специфики программы, возраста обучающихся	0–2	
4.4.	Предусмотрено использование разнообразных справочных материалов (словарей, энциклопедий, справочников)	0–2	
4.5.	Предусмотрено использование электронных учебных материалов и ресурсов интернета	0–1	
4.6.	Предусмотрено использование материалов разных форматов (текстов, таблиц, схем, графиков, видео, аудио)	0–2	
4.7.	Обучающимися используется технологическая карта урока	0–1	

Итого по разделу		0–12	
5. Обеспечение условий охраны здоровья обучающихся			
5.1.	Предусмотрено чередование различных видов деятельности	0–1	
5.2.	Предусмотрены динамические паузы (физкультминутки) и (или) проведение комплекса упражнений для профилактики сколиоза, утомления глаз	0–2	
Итого по разделу		0–3	
Всего баллов		Max. 48	

Обработка результатов

Количество баллов	Результат посещения урока
0–24 балла	На уроке не реализован системно-деятельностный подход (низкий уровень соответствия урока требованиям ФГОС-2021)
25–36 баллов	На уроке не в полном объеме реализован системно-деятельностный подход (средний уровень соответствия урока требованиям ФГОС-2021)
37–48 баллов	На уроке полностью реализован системно-деятельностный подход (высокий уровень соответствия урока требованиям ФГОС-2021)

Результат посещения урока:

Урок посетил

(Ф. И. О., должность)

(подпись)

С результатами контроля
ознакомлен(а):

(Ф. И. О., должность)

(подпись)

Что проверить на уроке по требованиям ФГОС-2021: памятка для замдиректора.

1. Структура и содержание рабочей программы соответствует требованиям ФГОС-2021.

2. Педагог мотивирует учеников к изучению темы, учебный материал актуальный для школьников.

3. Цель урока соответствует планируемым результатам рабочей программы – учитель на уроке формирует те предметные, метапредметные и личностные результаты, которые запланировал.

4. Учитель привлекает школьников к постановке цели урока.

5. Педагог организует на уроке деятельность учеников.

6. Учитель дифференцирует задания для школьников, учитывает их особенности.

7. Педагог формирует на уроке УУД и функциональную грамотность.

8. Учитель использует воспитательный потенциал учебного материала, учитывает рабочую программу воспитания, работает над формированием личностных результатов.

9. Педагог организует на уроке оценивание и рефлексия, контролирует достижение планируемых результатов.

Важно: если на уроке каждый школьник включен в урок, принимает активное участие в групповой работе, каждый ребенок понимает, какую учебную задачу он решает и где это ему пригодится в жизни, значит, требования стандартов к уроку учитель выполняет.

Обратить внимание!

Какие этапы включил учитель в урок и как они способствуют достижению цели.

Не обязательно, чтобы на уроке были все этапы, учитель может не проводить, например, этап мотивации, а включить элементы мотивации в другие этапы урока.

Психологические аспекты организации урока: принимает ли учитель во внимание уровень знаний каждого отдельного ученика и его способности к обучению; направлена ли учебная деятельность на развитие памяти, речи, мышления, восприятия, воображения, внимания; есть ли паузы для эмоциональной разгрузки школьников.

Памятка для учителей!

Типы уроков по ФГОС-2021: урок открытия нового знания; урок отработки умений и рефлексии; урок развивающего контроля; урок общеметодологической направленности.

Этапы урока открытия нового:

1. Мотивация к учебной деятельности.
2. Актуализация и фиксирование индивидуального затруднения в пробном действии.
3. Выявление места и причины затруднения.
4. Построение проекта выхода из затруднения.
5. Реализация построенного проекта.
6. Первичное закрепление с проговариванием во внешней речи.
7. Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону.
8. Включение изученного в систему знаний и повторение.
9. Рефлексия учебной деятельности на уроке.

Этапы урока отработки умений и рефлексии:

1. Мотивация к коррекционной деятельности.
2. Актуализация и пробное учебное действие.

3. Локализация индивидуальных затруднений.
4. Целеполагание и построение проекта коррекции выявленных затруднений.

5. Реализация построенного проекта.
6. Обобщение затруднений во внешней речи.
7. Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону.
8. Включение изученного в систему знаний и повторение.
9. Рефлексия деятельности на уроке.

Этапы урока развивающего контроля:

1. Мотивация к контрольно-коррекционной деятельности.
2. Актуализация и пробное учебное действие.
3. Локализация индивидуальных затруднений.
4. Построение проекта коррекции выявленных затруднений.
5. Реализация построенного проекта.
6. Обобщение затруднений во внешней речи.
7. Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону.
8. Решение заданий творческого уровня.
9. Рефлексия контрольно-коррекционной деятельности.

Этапы урока общеметодологической направленности:

1. Мотивация к учебной деятельности.
2. Актуализация и фиксирование индивидуального затруднения в пробном учебном действии.
3. Закрепление с проговариванием во внешней речи.
4. Включение изученного в систему знаний.
5. Рефлексия учебной деятельности на уроке.

Технологическая карта урока по ФГОС-2021

Внизу представлена технологическая карта учителя начальных классов Гафиятуллиной Наиля Бекзатовны, МАОУ «Школа № 45», г. Уфа (студентка 4 курса БГПУ им. М. Акмуллы).

Тема урока: «Басни И.А. Крылова», 3 класс.

Этап урока	Продолжительность, мин.	Деятельность учителя. Осуществляемые действия	Деятельность учащегося. Осуществляемые действия	Результаты
1. Организационный этап	1-2	– Добрый день! – тебе сказали. – Добрый день! – ответил ты. Как две ниточки связали – Теплоты и доброты. – Здравствуйте! – Ты скажешь человеку. – Здравствуй, – улыбнётся он в ответ. И, наверно, не пойдёт в аптеку, И здоровым будет много лет. – Дорогие ребята, я приветствую вас	Учащийся приветствует учителя и настраивается на продуктивную работу на уроке.	Метапредметные: <u>Регулятивные:</u> умение организовать рабочее место, оперативно включиться в урок. <u>Коммуникативные:</u> умение слушать, умение взаимодействовать с учителем. Личностные: формирование уважительного отношения к учителю.

		на уроке литературного чтения. Проверьте готовность к уроку: учебник, тетрадь, раздаточный материал, карандаши		
2. Актуали- зация знаний	4–6	– На прошлых занятиях мы познакомились с каким творчеством? – Верно! Мы познакомились с творчеством Ивана Андреевича Крылова. Что известно Вам о нем? Кто он? – С какими баснями мы с вами знакомы? – Прекрасно! Сегодня мы отправляемся в путешествие по стране басен. – Как Вы думаете, на чем мы поедem	Учащиеся отвечают на вопросы учителя. Вспоминают знания, полученные ранее. Ученики сами формулируют тему урока, обозначают цель и задачи, которые перед ними стоят.	Предметные: осознание значимости изучаемых знаний. Метапредметные: <u>Регулятивные:</u> умение удерживать внимание при восприятии информации. <u>Познавательные:</u> умение осмыслить учебный материал, выделить главные, существенные признаки. <u>Коммуникативные:</u> строить речевое высказывание, вносить свои уточнения. Личностные: готовность

		в эту страну? – На поезде! А для чего мы поедем путешествовать? Разве нам недостаточно знаний, которые у нас есть?		к сотрудничеству
3. Примене- ние опорных знаний в новой ситуации	10–12	– Станция № 1, на которую мы приехали – «Литературное соревнование». Ребята, Ребята, а теперь вас ждет литературное соревнование. В каждой группе по 6 человек, необходимо выбрать одного человека из группы. Этот человек прочитает выразительно и эмоционально одну из басен Крылова.	Станция № 1. Ребята работают в <u>группе</u>. Станция № 2. Ребята работают <u>индивидуально</u>, записывая на листе ответы: 1. Зеркало. Басня «Зеркало и Обезьяна» 2. Очки. Басня «Мартышка и Очки» 3. Сыр. Басня «Ворона и Лисица». 4. Ворона. 5. Лиса.	Предметные: повторение и осознание того, что уже усвоено. Метапредметные: <u>Регулятивные:</u> умение оценивать качество и уровень усвоения предыдущих знаний. <u>Познавательные:</u> осмысление способов и условий действий. <u>Коммуникативные:</u> умение воспринимать и понимать информацию, вступать в учебный диалог. Личностные:

		– Поехали дальше! Следующая станция – «Черный ящик». У каждого из вас на столе есть листочек, вам необходимо написать ответы на нем. 1. В ящике лежит предмет, при помощи которого можно увидеть «что там за рожа». 2. В ящике лежит предмет, которых героиня басни достала себе с полдюжины. 3. В ящике лежит предмет, который «... во рту держала. На ту беду Лиса близехонько бежала» 4. Окраской - сероватая, повадкой –		умение осуществлять учебную деятельность.

		вороватая, крикунья хрипловая – известная персона. Кто она? 5. Лесная рыжая плутовка, известна всем ее сноровка. С ней аккуратней, не зевай, а дверь в курятник запирай! – Ура! Мы приехали на последнюю станцию, но перед тем, как выполнять задание, нужно выполнить физкультминутку		
4. Физ- минутка	2-3	<u>Три медведя</u> Три медведя шли домой Папа был большой- большой. Мама с ним поменьше ростом, А сынок –	Учащиеся выполняют физминутку. Дети шагают на месте вперевалочку; Поднять руки над головой, потянуть вверх;	Метапредметные: <u>Регулятивные:</u> умение принимать инструкцию педагога.

		малютка просто. Очень маленький он был, С погремушками ходил. Дзинь-дзинь, дзинь-дзинь	Руки на уровне груди; Присесть; Присев, качаться по-медвежьи; Встать, руки перед грудью сжаты в кулаки; Дети имитируют игру с погремушками	
5. Обобщение и систематизация знаний	6-8	Последняя наша станция – станция «Угадай». Вы будете работать в паре, но вспомните, какие правила нужно соблюдать? – На ваших столах есть слова, но необычные слова, а волшебные. Нужно догадаться, что же спрятано в них. Асли, оранво, акр, райвеум, маркатыш, сретзаок, ведьмед,	Станция № 3. Ученики выполняют задание в <u>паре</u> и оценивают друг друга. Ответы детей: лиса, ворона, рак, муравей, мартышка, стрекоза, медведь, волк, слон	Предметные: повторение и осознание того, что уже усвоено. Метапредметные: <u>Регулятивные:</u> умение оценивать качество и уровень усвоения предыдущих знаний. <u>Познавательные:</u> осмысление способов и условий действий. <u>Коммуникативные:</u> умение воспринимать и понимать информацию, вступать в учебный диалог.

		ковл, снол. – А теперь проверьте свою работу – вам нужно открыть конверт с ответами		Личностные: умение осуществлять учебную деятельность
6. Подведе- ние итогов и рефлекс- сия; домашнее задание	3-5	– Ура! Наше путешествие завершается, мы с вами на поезде приехали до места назначения – до Оренбурга, у нас было целых 3 станции, которые мы успешно прошли. – Вам было трудно? – А почему вы быстро со всеми заданиями справились! – Верно, потому что вы все внимательно слушали на уроке, готовились дома и честно выполняли все	Ученики осознают результаты учебной деятельности, оценивают, удалось ли им решить поставленные задачи и достичь цель. На основе полученных знаний ученики получают домашнее задание.	Предметные: осмысление результатов деятельности по освоению новых знаний, выявление трудностей. Метапредметные: <u>Регулятивные:</u> умение объективно оценивать результаты своей деятельности, вносить дополнения и коррективы. <u>Познавательные:</u> умение проводить рефлексию способов и условий действий. <u>Коммуникативные:</u> умение точно выражать свои мысли,

		задания, которые я Вам задавала! Ваше домашнее задание – нарисовать рисунок по басням И.А. Крылова. – Сейчас ребята, Вам необходимо выбрать одного из животных и оценить себя на уроке: – Ленивец – вы весь урок ленились, вам было скучно и неинтересно. – Медведь – весь урок проспали. – Попугай – вы весь урок болтали. – Пчела – вы трудились весь урок и много повторили, а где-то даже узнали новую информацию. – Ребята, вы		осуществлять сотрудничество с учителем и сверстниками.

		каждый выбрал своего животного, переверните открытку и там для вас пожелание. Спасибо вам за урок! До новых встреч!		

Одним из важных механизмов контроля эффективности деятельности учителя как предметника является процедура аттестации.

Аттестация педагогических работников – это комплексное оценивание уровня квалификации, педагогического профессионализма и продуктивности деятельности работников образовательных учреждений.

24 марта 2023 г. издан новый Приказ № 196 «Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность». Также были введены новые квалификационные категории «педагог-методист» и «педагог-наставник».

Аналитическая справка из Приказа № 196¹:

3. Основными задачами проведения аттестации являются:

а) стимулирование целенаправленного, непрерывного повышения уровня квалификации педагогических работников, их методологической культуры, профессионального, личностного и карьерного роста;

б) определение необходимости дополнительного профессионального образования педагогических работников;

в) повышение эффективности и качества педагогической деятельности;

¹Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность от 24 марта 2023 - docs.cntd.ru <https://docs.cntd.ru/document/1301308270>.

г) выявление перспектив использования потенциальных возможностей педагогических работников, в том числе в целях организации (осуществления) методической помощи (поддержки) и наставнической деятельности в образовательной организации;

д) учет требований федеральных государственных образовательных стандартов к кадровым условиям реализации образовательных программ при формировании кадрового состава организаций;

е) обеспечение дифференциации оплаты труда педагогических работников с учетом установленных квалификационных категорий, объема их преподавательской (педагогической) работы либо дополнительной работы.

4. Основными принципами проведения аттестации являются коллегиальность, гласность, открытость, обеспечивающие объективное отношение к педагогическим работникам, недопустимость дискриминации при проведении аттестации.

Практическое задание № 4

1. Разработать технологическую карту урока в соответствии с требованиями ФГОС-2021.

2. Составить портфолио учителя в соответствии с требованиями нормативно-правовых документов.

Заключение

Проведя аналитический обзор нормативно-правовой базы в сфере школьного образования мы можем сделать вывод о том, что без нее невозможно обеспечить эффективность и качество образования подрастающего поколения.

Нормативно-правовое обеспечение образовательной деятельности направлено на гармоничное функционирование учебно-познавательного и воспитательного процесса в современных школах.

Нормативно-правовое обеспечение XXI в. обуславливает управленческий характер образовательного процесса с целью развития выпускника школы в соответствии с требованиями социального заказа общества и стандартами.

Список рекомендуемой литературы

1. Аксенова, Д. А. Государственная регламентация образовательной деятельности по Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации»: научно-практ. комментарий. – М.: УРСО, 2014. – 230 с.
2. Каландаришвили, З.Н., Кочисов, Ч.В. Правовое обеспечение педагогического образования // Территория науки. – 2015. – № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravovoe-obespechenie-pedagogicheskogo-obrazovaniya>.
3. Мазурина, А.О. Образовательное право как комплексная отрасль в системе российского права // Наука и современность. – 2014. – № 34. – С. 215–221.
4. Монгуш, А.Л. Право на образование – некоторые вопросы теории и практики // Общество: политика, экономика, право. – 2016. – № 2. – С. 142–144.
5. Образовательное право: учебник для вузов / под редакцией А.И. Рожкова, В.Ю. Матвеева. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2023. — 376 с.
6. Управление качеством образования и современные средства оценивания результатов обучения: учеб. Пособие / Л.В. Курзаева, И.Г. Овчинникова. – М.: ФЛИНТА, 2015. – 100 с.
7. Федорова, М.Ю. Нормативно-правовое обеспечение образования. – М.: Академия, 2008. – 192 с.
8. Цветков, В.В. Роль локальных нормативных актов образовательных организаций системы МВД России в образовательном законодательстве // Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России. – 2016. № 3 (35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-lokalnyh-normativnyh-aktov-obrazovatelnyh-organizatsiy-sistemy-mvd-rossii-v-obrazovatelnom-zakonodatelstve>.
9. Цыплакова, С.А., Быстрова, Н.В., Госельбах, О.И. Нормативно-правовое регулирование в сфере образовательной деятельности //

Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. – № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/normativno-pravovoe-regulirovanie-v-sfere-obrazovatelnoy-deyatelnosti>.

Нормативно-правовые документы

1. Конституция Российской Федерации (принята на всенародном голосовании 12 декабря 1993 г.).
2. Кодексы Р.
3. Федеральные законы РФ и Законы РФ.
4. Постановления и распоряжения Правительства РФ.
5. Приказы и Письма Министерства образования и науки РФ.
6. Приказы других министерств и ведомств.
7. СанПиНы.
8. Федеральные государственные образовательные стандарты.
9. Региональные документы.

Приложения

Сравнительная таблица образовательного права

Эпоха	Особенности
Древний мир	Образование доступно только элите, основано на религиозных принципах
Средние века	Образование контролируется церковью, доступно только духовенству и знати
Эпоха Просвещения	Образование становится доступным для широких масс, акцент на развитии разума и науки
Образовательное право в XIX веке	Законодательное регулирование образования, введение обязательной школьной системы
Образовательное право в XX веке	Расширение прав детей на образование, введение государственных стандартов
Современное образовательное право	Защита прав детей на образование, инклюзивное образование, цифровизация образования

Сравнение действующих и обновленных ФГОС

Параметр сравнения	ФГОС 2009/2010	ФГОС 2021
Требования к условиям реализации программ обучения	Сохранение структуры (в соответствии с ФЗ «Об образовании в Российской Федерации») – общие положения – требования к структуре программ основного общего образования и их объему; – требования к условиям реализации программ основного общего образования; – требования к результатам освоения программ основного общего образования Сохранение методологической основы – системно-деятельностный подход Срок получения НОО – 4 года – не установлено сокращение Количество учебных занятий за 4 учебных года	Не является новым образовательным стандартом • Это обновленный государственный образовательный стандарт образца 2009 года • Обновленный стандарт построен на той же методологической основе – системно-деятельностном подходе Срок получения НОО – не более 4 лет – может быть сокращен для обучающихся по индивидуальным учебным планам. ФГОС устанавливают вариативность сроков реализации программ (не только в сторону увеличения, но и в сторону сокращения) Объем аудиторной работы

2904 – 3345 часов. Объем внеурочной деятельности за четыре года объем внеурочной деятельности за четыре года Обучения до 1350 академических часов Не уделено внимание: дистанционному обучению, функциональной грамотности, верифицированные образовательные ресурсы; учебно-исследовательская деятельность, проектная деятельность – понятия не разделены	обучающихся четыре учебных года 2954–3190 академических часов Объем внеурочной деятельности за четыре года обучения до 1320 академических часов ФГОС детализируют условия реализации образовательных программ В качестве общесистемных требований к реализации программы рассмотрены вопросы организации дистанционного образования. Более детально расписаны требования к условиям реализации программы общего образования, в том числе обеспечивающие формирование функциональной грамотности; новый вид –

		общесистемные требования. Введены понятия: – верифицированные образовательные ресурсы; – «учебно-исследовательская деятельность», «проектная деятельность» (понятия разделены)
Требования к структуре основной образовательной программы	Программа общего образования включает: 1. Пояснительную записку 2. Планируемые результаты освоения основной образовательной программы НОО 3. Систему оценки достижения планируемых результатов 4. Программу формирования УУД 5. Программы отдельных предметов, курсов и курсов внеурочной деятельности 6. Рабочую программу воспитания 7. Программу формирования	Программа общего образования включает: 1. Пояснительную записку 2. Планируемые результаты освоения обучающимися программы НОО 3. Систему оценки достижения планируемых результатов 4. Рабочие программы учебных предметов, учебных курсов (в том числе внеурочной деятельности), учебных модулей. 5. Программу формирования УУД 6. Рабочую программу воспитания 7. Учебный план

экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни 8. Программу коррекционной работы 9. Учебный план 10. План внеурочной деятельности, календарный учебный график, календарный план воспитательной работы. 11. Систему условий реализации основной образовательной программы	8. План внеурочной деятельности, календарный учебный график, календарный план воспитательной работы (с перечнем событий и мероприятий воспитательной направленности) 9. Характеристика условий реализации программы НОО в соответствии с требованиями ФГОС.
По-новому представлен Содержательный раздел программы начального общего образования: – программы формирования универсальных учебных действий у обучающихся при получении начального общего образования; – программы отдельных учебных предметов, курсов и курсов внеурочной деятельности; – рабочей программы	По-новому представлен Содержательный раздел программы начального общего образования: – рабочие программы учебных предметов, учебных курсов (в том числе внеурочной деятельности), учебных модулей; – программы формирования универсальных учебных действий у обучающихся;

	воспитания (в редакции, введенной в действие с 8 января 2021 года приказом Минпросвещения России от 11 декабря 2020 года № 712.); – – программы формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни; – программы коррекционной работы	– рабочие программы воспитания
Требования к результатам обучения	Направления развития личности: Общеинтеллектуальное Общекультурное Спортивно-оздоровительное Духовно-нравственное Социальное	Гражданско-патриотическое воспитание Духовно-нравственное воспитание Эстетическое воспитание Физическое воспитание, формирование культуры здоровья и эмоционального благополучия Трудовое воспитание

		Экологическое воспитание Ценности научного познания ФГОС конкретизируют результаты освоения программ Четкость деления УУД и конкретность формулировок учебных действий, выделение новой категории учебных действий (базовые начальные исследовательские действия), новых коммуникативных действий (публичные выступления и совместные проектные работы), а также акцент на алгоритмизацию в учебной деятельности. Прежним осталось развитие общих коммуникативных навыков, логических действий и регулятивных навыков

А.Х. Ахмедьянова, И.З. Самситдинов

**Нормативно-правовое обеспечение
образовательного процесса
в современной школе**

Учебное пособие

Подписано в печать 19.02.2024. Формат 60х84 1/16.
Усл. печ. л. 6. Тираж 50 экз. Заказ № 240006.

Отпечатано с готовых материалов
в КП РБ Издательство “Мир печати”.
450076, г. Уфа, ул. Аксакова, 45.

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Башкирский государственный педагогический университет
им. М. Акмуллы»

А.Х. Ахмедьянова

**Педагогический менеджмент
в деятельности классного руководителя**

Учебное пособие

УДК 373
ББК 74,2

Рецензенты:

Л.М. Кашапова – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «БГПУ им. М. Акмуллы».

Т.Н. Петрова – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики начального и общего образования, ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет».

Учебное пособие «Педагогический менеджмент в деятельности классного руководителя» издаётся в рамках дисциплин «Практикум по решению профессиональных задач» и «Технология и организация воспитательных практик (классное руководство)». В предлагаемом издании подробно раскрывается понятие «педагогический менеджмент классного руководителя». Содержание учебного пособия позволяет получить целостное представление о глубинной связи классного руководителя с процессом воспитания подрастающего поколения в системе школьного образования. Данное издание адресовано студентам, преподавателям, аспирантам высших педагогических учебных заведений, а также учителям, которые непосредственно связаны с практикой обучения и воспитания.

Подписано в печать 16.02.2023. Формат 60х84 1/16,
усл. п. л. 6? тираж 50 экз., заказ № 231584.

Отпечатано в КП РБ Издательство «Мир печати».
450076, г. Уфа, ул. Аксакова, 45.

ISBN 978-5-9613-0789-4

Введение	4
Глава 1. Классный руководитель – центральная фигура воспитательного процесса.....	5
1.1. Основные этапы становления и развития воспитания.....	5
1.2. Институт классного руководства: исторический экскурс	10
1.3. Основные нормативные документы регламентирующие деятельность классного руководителя	13
Вопросы и задания для самоконтроля	14
Глава 2. Педагогический менеджмент классного руководителя: сущность и содержание	15
2.1. Идейное содержание понятия «педагогический менеджмент».....	15
2.2. Должностные инструкции классного руководителя.....	17
2.3. Документация классного руководителя.....	19
Вопросы и задания для самоконтроля	58
Глава 3. Педагогический менеджмент как залог высокого профессионализма	59
3.1. Педагогический менеджмент классного руководителя в реализации воспитательной деятельности ученического класса	59
3.2. Взаимодействие классного руководителя с учителями-предметниками в процессе воспитания обучающихся	65
3.3. Педагогический менеджмент классного руководителя при взаимодействии с родителями	68
Вопросы и задания для самоконтроля	72
Заключение.....	73
Использованная литература.....	74
Приложения	78

Введение

На сегодняшний день глобальной проблемой всего человечества является борьба с бездуховностью и антигуманистическими тенденциями, ярко проявляющимися в среде подрастающего поколения. Правительство Российской Федерации в решении обозначенных проблем отводит значимую роль школьному образованию, которое должно обеспечить формирование гармоничной и высококультурной личности.

В одном из ведущих правовых документов – «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» – были поставлены государственно значимые задачи:

1. Разработка общеобразовательными учреждениями инновационной программы воспитания, которая должна включать в себя определенные нравственно-ориентированные мероприятия, направленные на становление социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов России, исторических и национально-культурных традиций; формы и методы воспитания, обуславливающие диалог культур, усвоение обязательного минимума культуры общества, культуру мышления, различных форм разума (культуру личности).

2. Разработка идеального воспитательного плана, включающего в себя такие мероприятия, которые мотивировали бы обучающихся на ценностно-смысловую деятельность.

Поэтому мы утверждаем: сегодня ведущая роль в моделировании, проектировании и управлении воспитательным процессом в школе принадлежит, прежде всего, классному руководителю.

Вследствие чего вышеобозначенные проблемы и приоритеты на уровне государства привели в педагогической науке к появлению такого нового понятия, как «педагогический менеджмент». Именно сущность и содержание данной категории мы раскроем в этом учебном пособии.

Глава 1. Классный руководитель – центральная фигура воспитательного процесса

1.1. Основные этапы становления и развития воспитания

Для того чтобы понять, что должен в себя включать педагогический менеджмент как механизм обеспечивающий воспитательный процесс современного учебного класса, необходимо прежде всего раскрыть и проанализировать этимологию слова «воспитание».

Понятие «воспитание» в различной сфере наук было рассмотрено и изучено с самых интересных позиций. Мы считаем, что наиболее уникальная трактовка данного термина представлена в биологическом контексте.

Так, большинство ученых-биологов пришли к тому, что, скорее всего, «воспитание» произошло от слова «питание».

Первоначально понятие «питание» обозначало некое природное явление, направленное на обеспечение жизнедеятельности определенного биологического существа. Поэтому на протяжении многих столетий ученые проводили анализ и взаимосвязь этимологии термина «питание» с животным миром. И у них получилось связать происхождение слова «питание» с таким важным историческим явлением – это появление класса позвоночных животных 160–170 миллионов лет назад, у которых одним из главных признаков, в отличие от других представителей биоса, есть женская грудь, которая имеет железы, секретирующие молоко, обеспечивающие вскармливание и питание молодого потомства, и их биологическое существование. Исходя из данного признака, они и получили свое название «mammalian» – лат. сл. «молоком питающиеся или млекопитающие».

Человек также относится к классу млекопитающих. И если мы представим первобытное общество: здесь женщина уже осознанно вскармливает своего ребенка молоком, понимая, что оно обеспечивает питание его организма и наполняет физической силой. Следовательно, закономерным становится и такой факт: женщина олицетворяет не только источник биологической энергии ребенка (его физического питания), но и является ключевой фигурой «воспитания» детей (приставка «вос»

придает слову «питание» духовность, духовное питание). В дальнейшем именно ей принадлежит роль в систематизации и передаче знаний и социального опыта подрастающему поколению. Становление же воспитания как специализированной социальной функции происходит 45–40 тыс. лет назад: появляются ритуалы, обряды, воспитание словом, игрушки-тотемы и др.

В дальнейшем складывается самобытная и уникальная воспитательная система у каждого народа.

По археологическим данным мы можем судить, что на территории Древнего Востока представлены характерные данному периоду исторического времени элементы воспитания в семье и в первых древнейших школах.

Например, в кодексе Хаммурапи сказано, что отец должен отвечать за подготовку своего сына к жизни и обязан обучить его ремесленному мастерству своих предков.

Непосредственно основным методом воспитания подрастающего поколения в семье и школе остается пример старшего поколения. Так, в одной из глиняных табличек, обнаруженных на руинах Месопотамии, содержится наставление отца к сыну, в ней отец призывает детей всегда следовать самым лучшим поведением и делам своих сородичей, товарищей и мудрых правителей.

В Древнем Египте семейное воспитание должно было формировать у подрастающего поколения уважительное отношение к родителям, научить их слышать, слушать и выполнять поручения отца и матери. В самой школе Древнего Египта воспитание основывалось не только путем воздействия на ребенка словом или примером, но учителя применяли и физическое наказание. Поэтому девизом школы в то время было самое популярное изречение: «Дитя несет ухо на своей спине, нужно бить его, чтобы он услышал, понял и поступал как следует».

Семейное воспитание у древних иранцев было довольно строгим. Так, до 7 лет для ребенка не существовали запреты, а вот с достижением данного возраста, ему позволялось ослушаться лишь три раза, если было какое-то нарушение в четвертый раз, его ждала смертная казнь. Семейное воспитание должно было обеспечивать

формирование в личности подрастающего поколения определенных знаний и умений выполнять традиционные обряды, которые являлись основными ценностями иранского общества и постулатами их жизнедеятельности.

Довольно своеобразным было воспитание на территории Древней Индии, которое сложилось в рамках кастовой системы. У брахманов ведущими качествами личности считались праведность и чистота помыслов, у кшатриев – мужество и смелость, у вайшьи – трудолюбие и терпение, у шудры – покорность и безропотность.

Древний Китай – это страна, где воспитание, глубоко было насыщено традициями предков. Здесь важно было формировать дисциплинарность у каждого члена семьи, запрещалось говорить бранные слова, пресекалось поведение, приносящее вред семье и обществу, учили младших уважать старших, школьных наставников почитать как отца.

Большую роль в формировании педагогической идеи на территории Древнего Китая сыграл Конфуций, он разработал теорию нравственного воспитания, которое позволяет самосовершенствоваться и созидать общество через благие дела с целью процветания государства.

Развитие научных идей о воспитании на территории Древней Греции связано с именами великих философов – Сократа, Платона и Аристотеля, которые внесли огромный вклад в становление собственной древнегреческой воспитательной системы в школах.

В целом на территории Древней Греции сложилось две системы школьного воспитания – это афинская и спартанская. Афинское воспитание было более демократичным и гуманным и непосредственно направлено на формирование всесторонней, образованной личности, имеющей хорошие манеры, чувствующей и осознающей долг перед своим государством, участвующей в жизни полиса. Древнегреческий писатель Лукиан дал следующую характеристику афинской системе воспитания: «... ее цель такова – каждый гражданин должен быть прекрасен своей душой, жить в мире и согласии, а во время войны спасти государство и охранять его

свободу и счастье. Для этого их учат не только писать и считать, но и петь, танцевать, слушать музыку, читать книги мудрецов и упражняться в спортивных состязаниях».

Непосредственно до поступления в школу, афинские дети получали воспитание в семье. Родители и воспитатели, которые были в богатых семьях, стремились создать приятную обстановку. Уделялось большое внимание детским играм, детские комнаты были заполнены различными куклами и игрушками для создания живой ролевой игры, дарящей радость и счастье ребятам.

О спартанском воспитании детей хорошо изложено в элегиях Тиртейя: «Ничего не стоит юноша, если не будет он отважно стоять на сечи кровавой или стремиться вперед, в бой рукопашный с врагом». Известно, что слабых детей скидывали со скалы, если они не могли обучиться воинскому искусству, а тех, кто не мог овладеть оружием, убивали.

С 7 до 18 лет дети жили и воспитывались в специальных государственных учреждениях. Основные занятия – это физические и военные упражнения: здесь учили бегать, прыгать, метать диск и копье, бороться. Будущие воины обязаны были уметь переносить голод, холод, жажду и физическую боль. К тому же должны были декламировать стихи о военных доблестях полиса и знать военную музыку. С 18 до 20 лет юноши поступали в группу эфебов и должны были пройти курс профессиональной военной подготовки. В 20 лет юноши получали официальный статус воина.

Необходимо отметить, что педагогическая концепция античной эпохи легла в основу европейской педагогической культуры: их глубокое понимание роли учителя и семьи как основных категорий в формировании духовно-нравственной воспитанности личности подрастающего поколения.

Римская система образования на заре своего становления ограничивалась патриархальным семейным воспитанием. Детей воспитывали в строгости, скромности, чтобы с большим почтением относились к старшим, любили свое отечество. Воспитание основывалось на развитии у ребенка нравственных качеств и стремлении жить, следуя религиозным принципам.

Большую роль в формировании собственной концепции воспитания подрастающего поколения сыграл Марк Фабий Квинтилиан (42–118 гг. н. э.), автор знаменитого сочинения «О воспитании оратора». В данном сочинении он раскрыл воспитание как процесс развития личности ребенка сообразно его природе, утверждая, что и воспитывать нужно только учитывая его индивидуальные способности; ни в коем случае нельзя физически наказывать детей, так как это пагубно влияет на их душевное состояние и на дальнейшее отношение к другим людям.

В Средние века воспитание непосредственно было связано с христианской и исламской культурой. Именно тогда появляется идея о том, что семья – это дар Божий, основная миссия семьи – это передача божественных заповедей и основ добродетельности будущему поколению. В это время и возникли религиозные новые теоретические концепции воспитания в трудах таких ученых-педагогов как Раймунда Луллия, Мартина де Брага, Шарль Герсон.

Необходимо обратить внимание и на то, что в этот период формируется особое традиционное воспитание и на территории Киевской Руси.

На Руси «воспитание» означало «возращать, воспитывать, кормить и поить до возраста». В православии и по сей день существует глагол «окормлять», что означает наставлять, духовно направлять. В своем толковом словаре В. Даль «воспитывать» выводит из старославянского слова «пестовать» – это «носить на руках, нянчиться, холить». Отсюда происходит и слово «пестун» – «воспитатель, дядька, нянька», которое популярно было на территории Древнерусского государства.

Отметим, что воспитание на Руси всегда включало в себя процесс формирования всех душевных качеств личности ребенка, особенно развитие трудовых и физических умений.

Одновременно и в российской науке, и за рубежом в Новое время понимание значимости воспитания в жизни каждого ребенка привело к разработке различных научных концепций: появились труды знаменитых ученых-философов и писателей Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо и т. д., Г.И. Добрынина, В.В. Виноградова и т. д.

В скором времени сформировалось конкретное определение: «воспитание» – это есть процесс социализации личности ребенка, вхождение его в культуру и усвоение культурно-исторического опыта на основе воздействия воспитателя на воспитуемого. И можно уверенно заявить, что сегодня важная роль в воспитании подрастающего поколения в данном контексте принадлежит классному руководителю.

1.2. Институт классного руководства: исторический экскурс

Институт классного руководства в отечественной истории начал формироваться более трех столетий назад. Период становления и развития института классного руководства ученые разделили на три этапа: досоветский, советский и постсоветский.

В уставах XVIII – начала XIX в. образовательных учреждений отмечено, что за воспитание обучающихся отвечали директора и правители губерний. В архивных документах и литературных произведениях имеются информации о том, что у зажиточных семей были специальные воспитатели – это гувернеры, дядьки, няньки, бонны и т. д. Дядьки были наставниками мальчиков, няньки – девочек, бонны – иностранные воспитатели маленьких детей.

В 1811 году в Царскосельском лицее воспитательным процессом руководили адъютанты и учителя-предметники. Основная воспитательная миссия заключалась в увлечении обучающихся книгами, в развитии самостоятельного мышления, в расширении кругозора и формировании мировоззрения.

В 1804 г. при Александре I был издан «Устав учебных заведений», в котором была обозначена основная воспитательная цель – давать не только знания, но и возвращать духовную и нравственную сущности обучающихся. В реализации данной цели появились такие должности, как классные наставники и классные дамы. В их обязанности входило изучение личности ребенка и координирование полномочий всех педагогов в отношении ученических классов.

В 1813 г. Циркуляр Министерства просвещения издал указ «Об установлении должности комнатных надзирателей при пансионатах», произошло полное разделение системы обучения и воспитания. Надзиратели в течение суток находились со своими

воспитанниками, сопровождали детей на занятия, делали вместе с ними домашнее задание, организовывали для них досуг, следили за чистотой и порядком в комнатах.

Были определенные требования к должности надзирателя: хорошее образование, владение французским языком, безупречная манера поведения.

В 1835 г. по указу Николая I введена должность классного надзирателя. Основные обязанности: везде контролировать поведение обучающихся, в общественных местах, во время занятий, на улице и т.д. На эту должность приглашались в основном немцы, имеющие образование не ниже уездного училища.

В 1871 г. был издан устав, который ввел институт классных наставников. Классный наставник имел определенную учебную нагрузку – это 18 часов в неделю. Обязанности классного наставника заключались в следующем: следить за порядком обучающихся на дорогах, контролировать посещение ребят, обеспечивать учебным материалом, совместно работая с библиотеками, ведение школьной документации, забота об уровне развития своих подопечных, изучение их психологических особенностей.

Классным наставником мог стать любой из преподавателей образовательных учреждений.

В 1913–1914 гг. классные наставники обязаны были организовать кружковые работы для своих воспитанников – это кружки по иностранным языкам, по рисованию, лепке, музыке и танцам, а также творческие вечера, водить обучающихся на выставки и экскурсии.

В 1923 г. институт наставничества был отменен, воспитательная функция передана ученическому самоуправлению. Положительных тенденций в формировании ученического самоуправления как ядра воспитательной системы не наблюдалось, так как у подрастающего поколения фактически отсутствовал определенный педагогический опыт, и были слабо сформированы базовые ценности.

В результате Советская власть, осознав массовое развитие духовно-нравственного кризиса в ученической среде, закрепила за определенной ученической группой групповода. Так, в 1931 г. появился новый педагогический термин

«групповод», который затем в 1934 г. был заменен категорией «классный руководитель».

Необходимо отметить, что значимость классного руководителя не только в общеобразовательных учреждениях, но и в годы суровых испытаний войной была оценена на высоком уровне. Так, в Великую Отечественную войну классные руководители работали на полях, организовывали помощь фронту, собирали металлолом, проводили агитацию и постоянно находились со своими учениками.

В свою очередь, школьники под руководством классных мам и пап ходили по утрам и по вечерам проверять бомбоубежища, отвечали за доставку питания, постройку оборонительных сооружений и т. д.

В 1947 г. было принято «Положение о классном руководстве», где был определен основной круг их компетенций: организовывать досуг, проводить воспитательные мероприятия и формировать духовно-нравственную личность.

В конце XX – нач. XXI в. начинается новая эпоха в отечественной истории классного руководства: воспитание вновь становится приоритетным направлением в системе образования, и на уровне Правительства было определено, что в центр данной педагогической системы ставится классный руководитель и его личностные компетенции.

В настоящее время в школах России наиболее известны следующие институты классного руководства:

- *Освобожденный вариант.* Классный руководитель организует только воспитательную работу с обучающимися одного класса, сотрудничает с учителями, работающими в данном классе и с родителями школьников.
- *Организатор параллели классов.* Он не является учителем-предметником, а ведет только воспитательную работу в различных классах одной параллели.
- *Руководитель разновозрастного детского коллектива.* Данный вариант характерен для сельских школ, где по одной параллели класса.

- *Традиционный вариант классного руководства*, самый популярный, когда педагог имеет полную учебную нагрузку и в добавок выполняет роль классного руководителя в одном классе.

Деятельность классного руководителя регламентирована определенными нормативно-правовыми документами, которые необходимо знать и уметь применять в процессе воспитательной работы с классом и родителями.

1.3. Основные нормативные документы, регламентирующие деятельность классного руководителя

Нормативно-правовые документы, регламентирующие деятельность современного классного руководителя, это:

- Международные документы: «Рекомендация о воспитании в духе уважения прав человека и основных свобод» (издательство ЮНЕСКО, принята 19.11.1974 г.); «Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах» (издательство ЮНЕСКО, принята 21.11.1978 г.); «Всеобщая декларация прав человека» (издательство ЮНЕСКО, принята 10.12. 1948 г.); «Декларация прав ребёнка» (издательство ЮНЕСКО, принята 20.11. 1959 г.); «Конвенция о правах ребенка» (издательство ЮНЕСКО, принята 20.11. 1989 г.); «Декларация принципов терпимости» (издательство ЮНЕСКО, принята 16.11. 1995 г.).

- Нормативно-правовые документы РФ: Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» от 07.05.2018 № 204; Федеральный закон от 21.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» (от 29.05.2015 №996-р); профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» (03.03.2023).

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Проанализировать процесс становления и развития воспитательной системы в различные исторические периоды.
2. Составить таблицу на тему «Воспитание детей в различных странах».
3. Составить таблицу на тему «Европейский, восточный и российский стили воспитательной системы в школах».
4. Проанализировать нормативно-правовые документы, регламентирующие деятельность классного руководителя по работе с родителями.
5. Составить таблицу на тему «Основные цели, задачи и направления деятельности классного руководителя».

Литература для самостоятельного изучения

1. Внутришкольное управление (деятельность классного руководителя) / Сост. Т.Е. Заводова. Минск, 2005. – 145 с.
2. Каталог образовательных интернет-ресурсов – http://www.edu.ru/index.php?page_id=6.
3. Классный руководитель в реалиях современного образования: Сборник статей и методических материалов / Сост. Л.С. Ручко, И.В. Адоевцева, О.В. Миновская, И.Н. Козявина. – Кострома: ред.-изд. отд. Костромского областного института развития образования, 2020. – 410 с.
4. Федеральный портал «Российское образование» – http://www.edu.ru/index.php?page_id=242 .

Глава 2. Педагогический менеджмент классного руководителя: сущность и содержание

2.1. Идейное содержание понятия «педагогический менеджмент»

В нашей стране сложился довольно развитый институт классного руководства, эффективное функционирование которого обеспечивается и научно-методической и нормативно-правовой базой.

На сегодняшний день в связи с массовым распространением глобальных ценностей среди молодежи, нарастанием угрозы деградации личности подрастающего поколения, отчуждением их от общества, нежеланием трудиться, отсутствием чувств сопричастности к судьбе своего народа и стране необходим инновационный механизм управления и организации воспитательного процесса в школьной образовательной среде, который бы обуславливал гуманизацию социальных отношений с целью передачи и усвоения опыта гармоничной жизнедеятельности личности ученика на основе сформированных базовых национальных ценностей, культуры и науки. Поэтому сегодня довольно активно входит в школьную жизнь понятие «педагогический менеджмент».

Для того чтобы понять в целом идейное содержание категории «педагогический менеджмент», необходимо обратить внимание прежде всего на этимологию термина «менеджмент».

«Менеджмент» – это английское слово. И как утверждают ученые, данный термин невозможно перевести дословно на русский язык, но с позиции лингвистики он означает «управление», «руководитель». Первоначально «менеджмент» был популярен в сфере конного спорта, употреблялся в значении латинского слова «manus» – «искусство управлять лошадьми» и в большей степени был связан со словом «to manage» – «объезжать лошадей».

Современные ученые-гуманитарии «менеджмент» соотносят не только с бизнесом, но и активно употребляют в своей научной сфере, теоретически обосновывая факт того, что менеджмент как вид управленческой деятельности имеет свою структуру, куда входят: принципы, цели, задачи, разработка конкретных

мероприятий, распределение ролей, операция координации взаимодействия субъектов деятельности, организация оптимальных методов в достижении поставленных целей и задач, коммуникация, мотивация и т. д.

В мировой теории и практике менеджмент обосновывается как «наука, искусство и деятельность» с целью организации коллектива для достижения поставленных целей.

Менеджмент в образовании хорошо раскрыт у американского ученого П. Друкера, который доказывает, что «менеджмент» есть особенный механизм управления деятельностью, направленный на человека с целью обеспечения гармоничного диалога его с другими людьми для обмена определенными ценностями, развития умений совместно вносить вклад в общество.

«Педагогический менеджмент» как педагогическая категория впервые обосновывается в отечественной педагогике в «Программе развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001–2010 гг.», где была раскрыта специфика управленческой деятельности классного руководителя как воспитательного механизма организации психолого-педагогических условий формирования личности ученика на основе социального диалога и социального партнерства: классного руководителя с ученическим классом, классного руководителя с личностью школьника с целью творческого и духовно-нравственного развития субъектов воспитательно-образовательного процесса.

Современные российские ученые (А.М. Моисеев, Н.В. Кузьмина) акцентируют внимание на то, что педагогический менеджмент в школьной системе образования реализуется на основе определенных методов воздействия – это слово, речь классного руководителя, а результатом такого воздействия является воспитанная, духовная и интеллектуально развитая личность обучающегося.

Л.В. Горюнова «педагогический менеджмент» раскрывает в качестве управленческой, координирующей и контролирующей деятельности учителя, которые осуществляются в классе и ориентированы на развитие личности обучающегося,

формирование в нем знаний, умений и навыков, необходимых для адаптации в любой социальной среде.

В.П. Симонов «педагогический менеджмент» определяет как совокупность методов, принципов, педагогических приемов, технологий управления воспитательным процессом, обуславливающих формирование в ученическом коллективе нравственного поведения и ценностных ориентаций. Он утверждает, что особенность педагогического менеджмента заключается в том, что происходит осознание роли классного руководителя как организатора, наставника, тренера, советчика. Именно классный руководитель как менеджер будет способен управлять и координировать различные педагогические ситуации, процесс социализации, поведение обучающихся.

И необходимо отметить, что большую роль в становлении классного руководителя в качестве высокого компетентного менеджера, играет его участие в различных конкурсах педагогического мастерства. Так, одним из престижных конкурсов на сегодняшний день является конкурс «Самый классный классный», который проводится на уровне регионов и муниципалитетов¹.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: «педагогический менеджмент» есть нестандартная форма управленческой деятельности классного руководителя, направленной на ученический класс с целью организации воспитательного процесса на основе устойчивого сочетания педагогических приемов и методов взаимодействия, обеспечивающих духовно-нравственное становление и развитие личности обучающегося.

2.2. Должностные инструкции классного руководителя

Для того чтобы правильно организовывать воспитательный процесс ученического класса, необходимо, чтобы классный руководитель знал свои должностные инструкции – это один из главных принципов педагогического менеджмента.

¹ См.: Приложение № 1. – С. 79–87.

Должностная инструкция включает в себя определенные теоретические знания, умения и практические навыки, которыми руководствуется классный руководитель при организации воспитательной деятельности в рамках требований ФГОС, правилами и нормами охраны труда и пожарной безопасности, Уставом и локальными правовыми актами общеобразовательного учреждения.

Классный руководитель должен знать:

- нормативные документы по вопросам обучения и воспитания личности школьника;
- требования ФГОС нового поколения и основные рекомендации по их реализации;
- теорию и методику воспитательной работы, отвечающих требованиям ФГОС;
- современные формы и методы воспитания личности подрастающего поколения;
- основы педагогики, детской, возрастной и социальной психологии, психологию межличностного отношения;
- стадии и кризисы возрастного развития личности ученика;
- основные закономерности семейных отношений;
- основы психодидактики и поликультурного образования.

Классный руководитель должен уметь:

- создавать психолого-педагогические условия воспитания и обучения на основе психолого-физиологических особенностей обучающихся класса;
- обеспечивать формирование личности ученика общей культуры;
- реализовывать эффективно программу воспитания и социализации личности и целого класса;
- организовывать внеурочную деятельность;
- организовать ученическое самоуправление и полноценное вовлечение обучающихся в различные виды мероприятий;
- ставить воспитательные цели и задачи, поддерживать гармоничные и толерантные отношения в классе между обучающимися;

- защищать достоинство и честь каждой личности ученика;
- обеспечивать создание дружеской атмосферы между родителями обучающихся, между родителями и обучающимися;
- выбирать эффективные формы и методы достижения результатов духовно-нравственного развития личности ученика.

Классный руководитель должен владеть:

- психодиагностикой и видеть основные признаки отклонения в развитии личности обучающегося;
- принципами воспитательного процесса и проектировать воспитательный процесс на основе деятельностного и личностно-ориентированного подходов;
- методами управления, организацией и разрешения конфликтных ситуаций;
- технологией выявления причин конфликтных ситуаций и профилактикой асоциального поведения.

Таким образом, классный руководитель осуществляет свою работу как целенаправленную, системную и планируемую деятельность, строящуюся на основе определенных знаний и умений, направленных прежде всего на создание психолого-педагогических условий формирования гармоничной личности школьника.

2.3. Документация классного руководителя

Для того чтобы грамотно организовывать воспитательный процесс в том или ином ученическом классе, необходимо, чтобы каждый классный руководитель обладал определёнными компетенциями по ведению документации, касающейся его сферы деятельности и реализовывал воспитательную деятельность на основе программно-методического обеспечения.

Документация и отчетность классного руководителя:

1. План воспитательной работы с классом на год.
2. Классный журнал.
3. Список родительского комитета, протоколы заседаний родительских собраний.

4. Планы уроков учителей-предметников.
5. Разработка сценария мероприятия.
6. Планы-конспекты классных часов.
7. Диагностические методы, направленные на изучение личности (коллектива) школьника.
8. Воспитательная работа с «трудными» школьниками.
9. Социальный паспорт класса.
10. Журнал инструктажа по технике безопасности и ПДД.
11. Аналитический отчёт по воспитательной работе в классе.
12. Информация по посещаемости школы, питанию, проверке дневников, справок, по проверке дневников администрацией.
13. Расписание занятий обучающихся в кружках и секциях вне школы.
14. Сведения о родителях.
15. Классный уголок.
16. Личные дела обучающихся.

Рассмотрим каждый из них на примере.

1. План воспитательной работы с классом на год согласуется с зам. директора по воспитательной работе и утверждается директором 2 раза в год – в сентябре и январе не позднее 15-го числа.

План воспитательной работы классного руководителя содержит:

1. Список класса с датой рождения и адресом.
2. Анализ работы за прошлый учебный год.
3. Характеристика класса.
4. Цели и задачи.
5. Направления.

Примерный план

Направление воспитательной работы	Задачи по данному направлению
Гражданско-патриотическое воспитание	1) Формирование у обучающихся таких качеств, как долг, ответственность, честь, достоинство. 2) Воспитание любви и уважения к традициям Отечества, школы, мьи
Нравственно-эстетическое воспитание	1) Формирование у обучающихся таких качеств, как культура поведения, эстетический вкус, уважение к окружающим. 2) Создание условий для развития у школьников творческих способностей
Экологическое воспитание	1) Изучение обучающимися природы и истории родного края. 2) Формирование правильного отношения к окружающей среде. 3) Организация работы по совершенствованию туристских навыков. 4) Содействие в проведении исследовательской работы обучающихся. 5) Проведение природоохранных акций
Физкультурно-оздоровительное воспитание	1) Формирование у обучающихся культуры здоровья и здорового образа жизни. 2) Популяризация занятий физической культурой и спортом.
Самоуправление в школе и в классе	1) Развитие у обучающихся таких качеств, как активность, ответственность, самостоятельность, инициативность. 2) Развитие самоуправления в школе и в классе. 3) Организация актива класса
Проектная деятельность	1) Стимулирование интереса у обучающихся к исследовательской деятельности и научной работе 2) Развитие проектных умений у подростков во внеучебной деятельности
Методическая работа	1) Изучение и обобщение опыта работы классных руководителей. 2) Оказание методической помощи классным руководителям в работе с классом
Работа по профилактике терроризма, экстремизма и этносепаратизма	1) Воспитание культуры толерантности и межнационального согласия. 2) Достижение необходимого уровня правовой культуры как основы толерантного сознания и поведения. 3) Формирование в детской и молодёжной среде мировоззрения и духовно-нравственной атмосферы этнокультурного взаимоуважения, основанных на принципах прав и свобод человека, готовность к диалогу.
Работа кружков и спортивных секций	1) Сохранение традиционно работающих кружков и секций. 2) Контроль за работой кружков и секций. 3) Увеличение сети кружков и секций
Контроль воспитательного процесса	1) Соблюдение подотчетности воспитательного процесса. 2) Выявление недостатков в воспитательной работе и работа над их устранением.

2. Классный журнал (электронный журнал)

Классный руководитель заполняет страницы «Внеклассная работа», страницы классных часов, графы занятости в УДО, факультативов, пропуски уроков, сведения о родителях.



3. Список родительского комитета, протоколы заседаний (не менее 4 заседаний в год) обязательно прошнурованы.

[illegible]

4. Планы уроков учителей-предметников (формулировка воспитательных задач)

Примерные формулировки при постановке воспитательной задачи: создать условия для ..., обеспечить опыт ..., вызвать интерес к ..., закрепить уверенность в ...; содействовать развитию профессиональных качеств личности (инициативы и самостоятельности в трудовой деятельности; аккуратности, бережного отношения к оборудованию, экономного расходования материалов; дисциплинированности,

добросовестности, ответственности, инициативности ...) через организацию ..., способность выявлению, раскрытию ..., убедить в целесообразности ..., значимости...

К основным воспитательным задачам с позиции требования ФГОС относятся следующие задачи:

- развивать способность выпускника активно действовать на рынке труда, соотносить свой профессиональный уровень с требованиями работодателей, взаимодействовать с членами рабочей группы, партнерами по труду, быть дисциплинированным, ответственным, критичным к себе и другим, эмоционально выдержанным;

- формировать умение работать рационально, планомерно, организованно, контролировать и анализировать итоги своей работы;

- формировать умение ответственно и качественно выполнять профессиональные функции с высокой производительностью труда, анализируя заданные требования и инструкции.

5. Разработка сценария мероприятия

Требования к оформлению:

Титульный лист отражает:

полное название учреждения;

название программы;

форму программы (игровая, театральное представление и т.д.);

адресность (для...);

фамилию, имя, отчество автора, должность (полностью);

город, год создания.

Пояснительная записка:

Актуальность выбранной темы (кратко);

Идея (основная мысль автора);

Цели и задачи.

Особенности реализации программы (место проведения, временные рамки, количество участников); подготовительные мероприятия (задания для участников

программы); необходимое оборудование; особенности художественного, музыкального оформления (реквизит, костюмы и т.д.).

Литературный сценарий включает:

название программы;

действующих лиц;

полный текст ведущих, описание игр, конкурсов, песен и т.д. (вопросы и ответы викторин могут быть внесены в приложение);

ремарки в тексте раскрывают особенности характеров героев, происходящее действие, музыкальное оформление, художественные номера.

Имена персонажей печатаются в левой части текста, выделяются и не сливаются с основным текстом.

Приложение:

Дидактические материалы;

Вопросы и ответы;

Схемы, таблицы и т.д.;

Список используемой литературы.

Все страницы, кроме титульного листа должны быть пронумерованы.

Каждая структурная часть начинается с новой страницы.

Рекомендации по написанию и оформлению сценария мероприятия

Сценарий мероприятия – самый распространенный вид прикладной методической продукции. Сценарий – конспективная, подробная запись мероприятия: праздника, линейки и т. д.

Сценарий снабжается методическими советами, ремарками. В нем дословно приводятся слова ведущих, чтецов, актеров, тексты песен. В ремарках даются сценические указания:

- художественное оформление;
- звуковая (световая) партитура;
- движение участников праздника на сцене и т. д.

Читателю (педагогу) предоставляется возможность использовать сценарий не буква в букву, а разрабатывать собственные варианты, не повторяя ошибок.

Сценарий может содержать устойчивые элементы, являющиеся основой формы праздничного действия, например:

– церемониал – торжественная церемония, яркий праздник (открытие, закрытие, награждение, вручение дипломов, грамот, призов участникам). Организаторам праздников необходимо четко соблюдать правила и условности, на которых строится церемония: подбор и распределение музыки, общий стиль формирования (расстановка участников, как элемент стиля, интонация, речь, темп);

– театрализация – речь идет не о спектакле, а о драматическом действии, представлении. Основные условия театрализации – это не сцена, а наличие сюжетного хода, игровых ролей.

Примерная схема сценария:

- название дела (например, сценарий «Новогодние забавы»);
- адресат – для кого предназначено дело;
- цель, воспитательные задачи дела;
- участники, реализующие сценарий, действующие лица;
- полный текст выбранного сценария;
- использованная литература;
- автор сценария, год.

6. Планы-конспекты классных часов.

Оформление плана-конспекта:

1. Тема классного часа; в каком классе проводился.
2. Цель и задачи классного часа.
3. План классного часа.
4. Конспект с выделением структурных частей классного часа.

А) Вступительная часть предусматривает постановку вопроса. Ее задача – мобилизовать внимание школьников, обеспечить серьезное отношение к теме, определить место и значение обсуждаемого вопроса в жизни человека.

Б) Основная часть определяется воспитательными задачами классного часа и предусматривает решение поставленной проблемы. Здесь рассматривается основное содержание классного часа.

В) В заключительной части подводятся итоги, определяется значимость решения.

5. Литература.

Методические рекомендации по подготовке и проведению мероприятия

Типы классного часа

1. Тематический классный час. Цели:

- Развивать кругозор обучающихся;
- Способствовать духовному развитию обучающихся, формированию их интересов и духовных потребностей.

2. Интеллектуально-познавательный классный час. Цели:

- Развивать познавательный интерес обучающихся;
- Развивать умение осознавать свои индивидуальные возможности, стремление к самосовершенствованию.

3. Нравственный классный час. Цели:

- Просвещение обучающихся с целью выработки собственных нравственных взглядов, суждений, оценок;
- Изучение, осмысление и анализ нравственного опыта поколений;
- Критическое осмысление и анализ собственных нравственных поступков, поступков сверстников и одноклассников;
- Развитие нравственных личностных качеств (доброта, желание помогать людям, умение признавать свои ошибки, отстаивать свою точку зрения и уважать чужую, и др.)

Формы классного часа

Выбор формы классного часа зависит от уровня развития коллектива, от особенностей класса, от возрастных особенностей детей, профессионализма педагога.

Примеры форм классного часа:

- классное собрание
- беседа (этическая, нравственная)
- диспуты
- встречи с интересными людьми
- викторины по различным областям знаний
- дискуссии, КВН
- интерактивные игры
- игры-путешествия
- театральные премьеры
- тренинги
- читательские конференции

Подготовка к классному часу предполагает следующие действия:

- определение (уточнение) темы классного часа, формулировка его цели и задач;
- определение формы проведения;
- отбор материала, исходя из требований к содержанию классного часа (актуальность, связь с жизнью, опытом обучающихся – особенности класса и уровень их развития, соответствие возрастным особенностям, образность и эмоциональность, логичность и последовательность);
- составление плана подготовки и проведения классного часа (следует предусмотреть привлечение школьников к активному участию в подготовке классного часа – как можно больше участников);
- использование разнообразных форм и методов, повышающих интерес к данной теме;
- подбор наглядных пособий, музыкального и другого оформления, создание благоприятной обстановки;

- определение участия в классном часе других действующих лиц: родителей, обучающихся других классов, учителей, специалистов по обсуждаемой теме и т. д.;
- определение роли и позиции классного руководителя в процессе подготовки и проведения классного часа;
- распределение заданий между творческими группами обучающихся и отдельными участниками;
- выявление возможностей по закреплению полученной на классном часе информации в дальнейшей практической деятельности детей;
- проведение классного часа;
- анализ и оценка результативности классного часа и деятельности по его подготовке и проведению (что зачастую отсутствует в работе).

Особое внимание при подготовке к классному часу следует уделить психологическому настрою обучающихся. Настрой начинается с момента оповещения о классном часе. Лучшим способом подготовки является коллективная творческая деятельность, когда все учащиеся, разбившись на группы, готовят фрагменты, разделы классного часа, оформляют помещение и т. д.

Советы по организации классного часа

1. Содержание классного часа следует строить так, чтобы постепенно переходить от «предметной» информации к ее оценке, от общих оценок – к развернутым суждениям.
2. Быть внимательным к выступлениям обучающихся, корректировать, акцентировать внимание на важных моментах, размышлять вместе с ними, помочь найти правильные решения проблемы.
3. Необходимо учитывать психологические особенности восприятия обучающихся.
4. Тон учителя должен быть доброжелательным, располагающим к открытому доверительному общению.
5. Предложить обучающимся самим выбрать удобное место и приятного соседа.
6. Постепенно накапливать свои традиции проведения классного часа.

7. Для того чтобы классный час был интересен всем обучающимся, и у них появилось желание принимать участие в его подготовке, ребятам можно назвать темы классных часов, планируемых в классе на организационном классном собрании и определить творческие группы по подготовке и организации.

8. Дать право обучающимся участвовать в подготовке и проведении того классного часа, который им чем-то более интересен.

9. Группы, которые готовят классный час, анализируют с классным руководителем материалы, необходимые для его проведения, готовят концертные номера, если это необходимо, оформляют приглашения.

10. В классном коллективе можно выбрать по желанию так называемого(ых) «информационного(ых) менеджера(ов)» для поиска, подготовки теоретической, информационной части классного часа.

11. Результат классного часа очень часто во многом зависит от степени заинтересованности в нем самого классного руководителя.

12. Классные часы не следует использовать для поучений и наставлений, нотаций. Опытные классные руководители стремятся к тому, чтобы ученики не чувствовали, что их в данный момент воспитывают, классный час – час общения.

7. Диагностические методы, направленные на изучение личности (коллектива) школьника.

ХАРАКТЕРИСТИКА КОЛЛЕКТИВА

1. Краткое описание учебного заведения в целом (город, район, статус учебного заведения, количество классов, состав обучающихся, и т. д.)

2. Общие сведения о классе (численность обучающихся, из них мальчиков и девочек, возрастной состав, были ли слияния с другими коллективами, смена классных руководителей и т. д.).

3. Официально-деловые отношения в классе

План работы, поручения, их выполняемость; учет интересов обучающихся, общественные дела, их направленность; организация вечеров, конкурсов, экскурсий и т. д.).

4. Межличностные отношения в классе

а) товарищество и дружба в группе.

Неофициальные лидеры, характер их влияния на группу, его причины, отношение к «вожакам» официальных лидеров.

Взаимоотношения внутри коллектива (степень сплоченности, наличие или отсутствие группировок, их внутренняя основа и степень заинтересованности в делах группы). Причины уважения и неуважения обучающихся друг с другом. Дружеские пары и их характеристики по учебе, дружбе, интересам. Уровень группового сознания, моральные нормы. Отношения обучающихся с классным руководителем, с отдельными преподавателями. Традиции в классе, проведение массовых мероприятий, праздников, вечеров; участие в них обучающихся. Особенности взаимоотношений между мальчиками и девочками;

б) эмоциональный фон класса, настроения в учебной деятельности, труде, общественных мероприятиях, развлечениях и во время отдыха.

в) коллективные переживания успехам и неудачам одноклассников, событиям внутри страны и за рубежом.

г) требовательность друг к другу, морально-аморальным поступкам одноклассников, сверстников, взрослых, младших. Осуждение антиобщественных явлений (пьянства, драк, воровства), одобрение заслуживающих уважение поступков взрослых, сверстников, обучающихся младших классов. Требовательность к себе.

д) исполнительность, скромность, отзывчивость, общительность учебного коллектива. Дисциплина.

5. Учебная деятельность коллектива

а) успеваемость: отличники, неуспевающие. Причины. Перспективы ликвидации отставания по учебе. Взаимопомощь по учебе.

б) культура поведения в классе. Избирательность. Отношение к предметам. Причины. Наличие факультативов, их роль, отношение обучающихся к ним.

в) отношение обучающихся к домашним заданиям. Своевременность, аккуратность, результативность выполнения домашних заданий. Взаимная помощь. Отношение обучающихся к дополнительным занятиям, консультациям.

6. Общественно-полезный труд

Трудовые навыки и умения. Отношения к труду. Индивидуальные особенности отношения к труду. Участие класса в различных видах общественно-полезного труда. Энтузиазм и пассивность. Результаты. Виды общественно-полезного труда, в которых участвовали учащиеся. Оценка результатов.

7. Жизнь членов коллектива вне учебного заведения: друзья, интересы, увлечения. Посещение кино, театров, музеев, количество и результативность. Спорт в жизни класса. Чтение художественной литературы, тематика. Художественная самодеятельность. Культурные запросы, включая моду.

8. Общие выводы

Определение основных недостатков организации жизни коллектива и взаимоотношений его членов, пути их ликвидации.

К характеристике прилагаются материалы, полученные через анкеты, тесты, беседы и т. п.

Наблюдение за поведением обучающихся класса

Наблюдение за поведением школьников производится на уроках, переменах, во внеурочное время, на внеклассных мероприятиях. Следует обращать внимание на следующее:

– характер общения (уважительный, неуважительный, участливый, основанный на взаимопомощи и поддержке, фамильярный, надменный, унижающий достоинство личности человека);

– взаимодействие обучающихся друг с другом, с учителем, основанное на взаимопомощи, поддержке, заинтересованности в лучших результатах обучения;

- сформированность у обучающихся познавательного интереса; активность в решении учебных задач, наличие познавательных (личностных) интересов к учебной деятельности; проявление интеллектуальной самостоятельности и инициативы в учебной деятельности; заинтересованность и активное включение в решение проблемной ситуации на уроке; интерес к трудному материалу;
- проблемы с дисциплиной, их возможные причины;
- отношение к труду, какие виды трудовой деятельности проводятся в школе; активность всех обучающихся в трудовых делах.

8. Воспитательная работа с «трудными» школьниками

Под понятием «трудные подростки» мы предполагаем личность ученика, который невосприимчив и сопротивляется педагогическому воздействию. Причиной появления такой категории детей является отставание в учебном процессе, неправильно заданные установки в поведении, отрицательные качества характера, сформированные в неблагополучной среде, нездоровые потребности и привычки.

Непосредственно перевоспитание подростка необходимо начинать с коррекции отношений личности подростка в его семье. Поэтому классный руководитель должен найти индивидуальный подход и создать условия для конструктивного диалога для каждой семьи с целью усиления ее позитивного потенциала. Исходя из того, ученые-педагоги выделили несколько типов семей для правильного построения адресной помощи:

Типы проблемных семей	Задачи классного руководителя
1. Семьи, в которых «трудные» родители. Пример, мать-одиночка, которая устраивает свою личную жизнь, где ребенок является обузой	•Провести беседу с матерью, объяснить на правах педагога, что такое «настоящие материнские чувства». •Объяснить, что за будущее ребенка ответственными являются прежде всего родители. •Деликатно пояснить, что решение матери об устройстве личной жизни является также важным моментом, так как она прежде всего приобретает отца своему ребенку, и необходимо, чтобы и она, и ее ребенок чувствовали себя как часть новой рожденной семьи, что это очень важно для дальнейшей счастливой и благополучной жизни

Типы проблемных семей	Задачи классного руководителя
2. Семьи, в которых господствует безнадзорность. Пример, родители-алкоголики	• Проводить профилактические беседы совместно с психологом и социальным педагогом о том, что их пагубная привычка очень сильно влияет на развитие и формирование их ребенка как успешной и гармоничной личности. • Акцентировать внимание на то, что ребенок очень сильно переживает за родителей и свое будущее, испытывает стыд и боль за них перед чужими людьми. • Выяснить, кто из родителей более нацелен на пресечение данной привычки, и мотивировать его на общее изменение отношения семьи к своему асоциальному образу жизни в положительную сторону. • Помочь, если есть желание лечиться, предложить
3. Семьи, характеризующиеся педагогической неграмотностью родителей. Отсутствие у родителей педагогической грамотности и культуры поведения; отсутствие семейных ценностей, авторитета родителей	• Мотивировать родителей на изучение педагогической литературы и активно участвовать в родительских тренингах с целью формирования педагогических знаний. • Пробудить интерес к самообразованию. • Внушить мысль о том, что все дети нуждаются в грамотном родительском воспитании
4. Семьи, в которых приоритет отдается материальному благополучию над духовной жизнью. Пример, родители материально обеспеченные, нацелены на карьерный рост, дети имеют все, они растут эгоистами	• Проводить индивидуальные беседы о духовных ценностях семьи. • Заинтересовать родителей подростка в развитии его внутреннего духовного мира. • При встречах с родителями дома и в школе использовать косвенное воздействие, опираясь на здоровые интересы
5. Семьи, в которых родители предъявляют к детям завышенные требования, часто граничащие с жестокостью. Пример, главный метод воспитания – жестокость по отношению к детям. Дети вырастают озлобленными и агрессивными	• Путем беседы с родителями нужно доказать, что физическое наказание и грубое отношение к ребенку ломает его как личность и наносит большой стресс его душевному состоянию. • Относиться к ребенку как к равной личности, которая имеет право на уважение и толерантность. • Доказать, что умение слушать, слышать, принимать чувства и слова ребенка – это главные средства воспитания

Выделяют также:

- **дисфункциональные семьи** (многодетные; где воспитанием занимается мать-одиночка или один из родителей умер; неполные семьи; родители безработные или беженцы; мать – несовершеннолетняя);

- **семьи социального риска** (где родители, например, вернулись из мест лишения свободы и т. п.).

Для облегчения и грамотной работы классного руководителя с трудными подростками и их семьями необходимо составить диагностическую карту «трудного» ребенка. Для этого понадобится:

- составление карточек с указанием: фамилии, имени, отчества, года рождения, класса, состояния здоровья, успеваемости, характера, поведения, общественной активности, состава семьи, педагогической обстановки и эмоциональных отношений в ней, семейных проблем;
- проведение анкетирования с целью выявления трудновоспитуемых детей в классе;
- установление характера педагогической запущенности, отношения к учебной деятельности, причин отставания, проявления волевых качеств;
- определение коллективного отношения к окружающим, к себе, к своей семье, к группировкам микрорайона;
- изучение познавательных интересов, способностей и профессиональных намерений личности ребенка;
- установление характера педагогической запущенности и психологического климата семьи обучающегося и отношения родителей к ребенку;
- постановка задач в работе с трудновоспитуемыми обучающимися и его родителями, разработка плана мероприятий.

9. Социальный паспорт класса

Социальный паспорт класса является внутришкольным документом, который содержит полную достоверную и актуальную информацию о различных категориях семей обучающихся класса в образовательном учреждении. Ведение социального паспорта класса классным руководителем регламентировано законом РФ от 24.06.1999 № 120 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних».

Заполнение социального паспорта класса классным руководителем проводится в начале учебного года, и является обязательным мероприятием для исполнения каждым классным руководителем. Данные социального паспорта класса должны быть точными и полными. Социальный паспорт необходим для своевременного выявления и предотвращения асоциального поведения личности обучающегося и оказания помощи семье, относящейся к группе риска.

Структура социального паспорта

1. Класс _____
2. Классный руководитель _____
3. Кол-во обучающихся _____ из них девочек _____ мальчиков _____
4. Социальный состав обучающихся:

Неполные семьи

Ф. И. ученика	Дата рождения	Количество детей в семье	Кто воспитывает	Домашний адрес, телефон

Малообеспеченные семьи

Состоящие на учете в УСЗН	Имеющие документы	Результат проведенной работы

Опекаемые дети

Ф. И. ученика	Дата рождения	Кол-во детей в семье	Опекун	Домашний адрес, телефон

Неблагополучные семьи

Ф. И.	Место проживания	Суть проблемы	Проделанная работа

Многодетные (3 и более)

Ф. И. ученика	Дата рождения	Кол-во детей в семье	Ф.И.О. родителей	Домашний адрес, телефон

Обучающиеся, состоящие на ВШУ

Ф. И. учащихся	Причины постановки	Когда поставлен	Сведения о родителях	Домашний адрес, телефон

Обучающиеся, состоящие на учете в ИДН

Ф. И. учащихся	Заболевание	Форма обучения	Сведения о родителях	Домашний адрес, телефон

Дети-инвалиды

Ф. И. учащихся	Заболевание	Форма обучения	Сведения о родителях	Домашний адрес, телефон

Дети, имеющие хронические заболевания

Ф. И. учащихся	Заболевание	Форма обучения	Сведения о родителях	Домашний адрес, телефон

Обучающиеся, замеченные в употреблении наркотиков, алкоголя, табака

Ф. И. ученика	Домашний адрес, телефон	Сведения о родителях	В чем замечен, как часто

Бытовые условия семьи (неудовлетворительные)

Ф. И. О.	Причина неудовлетворительности	Домашний адрес, телефон

10. Журнал инструктажа по технике безопасности и ПДД. Здесь фиксируется факт о проведении инструктажа класса по технике безопасности – поведение в школе, дома, на улице, в транспорте и в общественных местах.

В журнале заполняется фамилия, имя и отчество обучающегося, дата рождения, номер инструкции, дата проведения инструктажа, подпись ученика о том, что проинструктирован, фамилия, имя и отчество классного руководителя и его подпись – подтверждение, что он провел инструктаж. На титульном листе журнала вносится фамилия классного руководителя, класс и учебный год. Журнал прошнуровывается и закрепляется печатью и подписью директора школы.

Нарушение правил ведения или отсутствие журнала по технике безопасности и ПДД является основанием для привлечения классного руководителя к административной ответственности.

№ п/п	Фамилия, имя, отчество инструктируемого	Дата рожде- ния	Класс, группа	Номер инструкции и краткое содержание инструктажа	Дата проведе- ния	Подпись инструкти- руемого	Ф.И.О. проводящего инструктаж	Подпись проводя- щего инструктаж

11. Аналитический отчёт по воспитательной работе в классе – это форма представления результатов профессиональной деятельности педагога за определенный период.

Примерная структура:

1. Анализ эффективности целеполагания и планирования (программирования) воспитательного процесса в классе в прошедшем году:

- результаты решения воспитательных задач прошедшего года, целесообразность их постановки, действенность идей, которые выдвигались при планировании;
- правильность выбора основных направлений, содержания, форм работы, средств педагогического влияния, приемов включения обучающихся в деятельность и общение.

2. Анализ динамики социальной ситуации развития обучающихся:

- особенности социальной ситуации развития обучающихся, ее изменение за прошедший учебный год;
- какие факторы особенно повлияли на изменение этой ситуации;
- какое влияние на развитие личности обучающихся, на формирование их качеств, творческих дарований и физических способностей оказывает их ближайшее

социальное окружение (родители, сверстники) и занятия в кружках, секциях и других объединениях;

- особенности общественного мнения класса и его влияние на ценностные ориентации обучающихся.

3. Анализ развития коллектива класса:

- социометрическая, ролевая и коммуникативная структуры класса, уровень развития коллективных взаимоотношений и коллективной творческой деятельности в нем;

- особенности нравственно-психологического климата в классе: характер взаимоотношений обучающихся (тактичность, вежливость, внимание и уважение друг к другу, взаимоотношения мальчиков и девочек, доброжелательность, коллективизм, отношения взаимной ответственности и заботы и т. д.); преобладающее отношение обучающихся к учителям, к школе; доминирующий эмоциональный настрой обучающихся класса; особенности общения в классном коллективе;

- степень вовлечения обучающихся в жизнедеятельность класса, уровень их включенности в процесс планирования, организации и анализ совместной деятельности;

- развитие общественной активности обучающихся (их инициативность, творчество, организованность, самостоятельность в деятельности, участие в самоуправлении класса).

4. Анализ участия обучающихся класса в жизнедеятельности школы:

- основные мотивы участия обучающихся класса в школьных мероприятиях, степень заинтересованности и вовлеченности обучающихся в жизнедеятельность школы, активность и результативность (для развития личности и для обеспечения жизнедеятельности школы) участия членов классного коллектива в школьных делах;

- участие обучающихся класса в школьном самоуправлении, организаторской деятельности, работе школьных кружков, секций, клубов, обществ и

других объединений; влияние этой деятельности на воспитание и развитие личности обучающихся.

5. Анализ развития обучающихся класса:

- уровень воспитанности и нравственно-эстетического развития обучающихся (указать, какие факторы повлияли на их состояние);
- степень развития познавательных интересов и творческих способностей обучающихся в интеллектуальной, художественно-эстетической, трудовой и других видах деятельности;
- уровень знаний, умений и навыков обучающихся класса, их успеваемость;
- изменения в социокультурном развитии обучающихся (развитие культуры общения, правовой культуры, интеллектуальной и информационной культуры, художественной, экологической, физической культуры, культуры семейных отношений, экономической культуры и культуры труда, адаптированность к современной жизни, развитие самостоятельности, умения благотворно влиять на социум, и в итоге – развитие культуры жизненного самоопределения);
- наиболее яркие проявления индивидуальных особенностей обучающихся класса;
- сформированность у обучающихся потребности заниматься самовоспитанием;
- изменения состава класса, происшедшие в течение года;
- индивидуальные особенности «новеньких» обучающихся, их адаптация и интеграция в классном коллективе;
- обучающиеся группы риска (их индивидуальные особенности, потребности, ведущие мотивы поступков; влияние на них ближайшего социального окружения; наиболее действенные приемы работы с ними; задачи воспитания и коррекции поведения этих обучающихся; прогноз о дальнейшей социализации этих учеников).

6. Анализ педагогического взаимодействия с семьей:

- влияние родителей обучающихся на воспитательную деятельность класса;

- участие родителей в подготовке детей к семейной жизни.

7. Анализ организации воспитательного процесса в классе и эффективности воспитательной работы классного руководителя:

- что из содержания воспитательных мероприятий было принято обучающимися наиболее охотно;
- в каких делах они участвовали с наибольшим удовольствием;
- в каких проявили себя активными организаторами;
- к каким остались равнодушными;
- в каких были пассивными, почему;
- насколько удачной оказалась последовательность классных мероприятий в прошедшем учебном году;
- какие методы воспитательного воздействия, формы работы и средства педагогического влияния наиболее положительно повлияли на развитие и нравственное становление обучающихся;
- какая деятельность положительно влияла на формирование сознательной дисциплины и ответственного отношения к труду;
- какие мероприятия и коллективные творческие дела, проведенные в прошедшем году, способствовали сплочению классного коллектива;

Выводы:

- об удачах и находках, о накопленном положительном опыте;
- о негативных моментах в организации и воспитании обучающихся класса;
- о нереализованных возможностях и неиспользованных резервах;
- о перспективных целях и первоочередных задачах на ближайшее будущее.

12. Информация по посещаемости школы, питанию, проверке дневников, справок, по проверке дневников администрацией

В каждой школе разработано Положение «О контроле за посещаемостью учебных занятий обучающимися и алгоритме действия педагогических работников по контролю за посещаемостью в МБОУ _____». Данное Положение устанавливает требования к организации учёта посещаемости обучающимися учебных

занятий, алгоритм действий педагогических работников по устранению нарушений, препятствующих получению образования. Положение является локальным нормативным актом, который не только регламентирует учет пропусков уроков обучающимися, педагогическую деятельность, но также гарантирует профилактическую работу по предупреждению уклонения несовершеннолетних от учёбы для обеспечения обязательности общего образования.

Классный руководитель:

1) ежедневно осуществляет контроль прибытия обучающихся своего класса в школу, пребывания их в период образовательного процесса, отбытия обучающихся из школы по завершении образовательного процесса;

2) ежедневно фиксирует в сводной ведомости посещаемости классного журнала всех обучающихся, допустивших пропуски и непосещение занятий в течение учебного дня;

3) в случае неприбытия обучающегося выясняет у родителей причину отсутствия посредством телефонной связи в течение 1 часа, если выясняется, что ребенок ушел / уехал в школу, а на занятиях не появился, классный руководитель оперативно сообщает об этом заместителю директора по УВР;

4) после 1 урока вносит фамилии отсутствующих обучающихся и причину их отсутствия в журнал регистрации отсутствующих обучающихся школы;

5) в случае ухода обучающегося с уроков в период образовательного процесса, незамедлительно сообщает родителям обучающегося о факте ухода из школы, докладывает заместителю директора по УВР и делает запись в журнале регистрации отсутствующих обучающихся школы.

6) в случае пропуска занятий в течение одного учебного дня по неуважительной причине, проводит необходимые мероприятия с родителями обучающегося по недопущению повторения пропусков занятий;

7) в случае пропуска двух дней занятий в течение недели по неуважительной причине, уведомляет родителей об ответственности за неисполнение родительских обязанностей о получении их ребенком общего образования под роспись;

8) в случае пропуска трех дней занятий в течение недели по неуважительной причине, посещает семью обучающегося с целью выяснения обстоятельств пропусков занятий, предупреждает о постановке ребенка на учет;

9) в случае пропусков занятий по неуважительной причине более трех дней в неделю, ходатайствует перед Советом профилактики о постановке на учет с предоставлением характеристики обучающегося, отчета о проделанной работе с обучающимся и его родителями;

10) после постановки обучающегося на учет, планирует работу с обучающимся и его родителями;

11) при отсутствии пропусков по неуважительной причине в течение двух недель ходатайствует перед советом профилактики правонарушений обучающихся о снятии обучающегося с учета.

Заместитель директора по УВР:

1) незамедлительно сообщает о факте неприбытия обучающегося в школу при не установленном местонахождении обучающегося в отделение полиции;

2) в случае ухода обучающихся с уроков во время образовательного процесса предпринимает оперативные необходимые меры по выяснению места нахождения обучающегося;

3) ежедневно контролирует пропуски обучающихся на уровне школы, ведет статистический учет пропусков, передает сведения в отдел образования в установленном порядке;

4) организует необходимые мероприятия по установлению местонахождения обучающегося, ушедшего из дома, но не прибывшего в школу на занятия;

5) планирует и осуществляет контроль за деятельностью педагогических работников, осуществляющих учет посещаемости обучающихся школы и проводящих работу с обучающимися, пропускающими занятия без уважительной причины и их родителями;

6) готовит еженедельный статистический отчет пропусков занятий обучающимися школы за неделю и анализ проведенной работы педагогическими работниками с обучающимися, пропускающими занятия и их родителями.

7) в случае неустановления места нахождения обучающегося, ушедшего из школы во время образовательного процесса, сообщает директору школы и организует оперативные необходимые мероприятия с привлечением педагогических работников по установлению места нахождения обучающегося.

8) ведет журнал учета пропусков занятий обучающимися по неуважительной причине и мониторинг состояния;

9) выносит на педагогический совет вопросы привлечения родителей (законных представителей) обучающихся, систематически пропускающих занятия по неуважительной причине, к исполнению родительских обязанностей через органы профилактики;

10) готовит необходимый пакет документов в вышестоящие органы профилактики.

Ответственность педагогических работников и администрации школы:

Учитель несет ответственность за:

1) ведение персонального учёта посещаемости учебных занятий на уровне каждого обучающегося;

2) своевременное внесение в дневник обучающегося записи об опоздании на урок;

3) своевременное информирование классного руководителя о систематических пропусках занятий по своему предмету.

Классный руководитель несет ответственность за:

1) контроль и ведение персонального учёта посещаемости учебных занятий на уровне класса;

2) ежедневное заполнение сводной ведомости посещаемости классного журнала;

3) выяснение у родителей причин отсутствия обучающегося;

4) заполнение журнала посещаемости обучающихся школы;

5) проведение необходимых мероприятий с обучающимися и их родителями по недопущению повторений пропусков занятий;

6) предоставление в Совет профилактики ходатайства о постановке обучающегося на учет;

7) своевременное предоставление заместителю директора по УВР отчета о работе с обучающимися и их родителями;

8) достоверность данных об общем количестве опозданий, пропусков, непосещений каждого обучающегося и доведение этих сведений до их родителей (законных представителей).

Заместитель директора по УВР несет ответственность за:

1) организацию оперативных мероприятий с привлечением педагогических работников по установлению места нахождения обучающегося;

2) осуществление контроля деятельности педагогических работников по работе с обучающимися, пропускающими занятия по неуважительной причине и их родителями;

3) ведение журнала учета пропусков занятий обучающимися по неуважительной причине и мониторинг состояния;

4) вынесение на педагогический совет вопросов привлечения родителей (законных представителей) обучающихся, систематически пропускающих занятия по неуважительной причине, к исполнению родительских обязанностей через органы профилактики;

5) подготовку необходимого пакета документов в вышестоящие органы профилактики.

Оформление и предоставление сведений о посещаемости учебных занятий:

Системность и преемственность ведения контроля и учёта посещаемости учебных занятий обеспечивается совокупностью документов:

- классный журнал;
- журнал учета пропусков уроков обучающимися школы;
- папка учета пропусков уроков обучающимися класса;

- папка учета оправдательных документов.

Классные журналы используются для фиксирования допущенных обучающимися пропусков.

Учёт посещаемости является основанием для анализа состояния организационных и психолого-педагогических условий образовательного процесса, средством контроля над получением общего образования каждым обучающимся, служит для выявления обучающихся, оказавшихся в социально опасном положении, и содержит сведения для занесения в журнал учёта пропусков уроков обучающимися школы.

1. Документация

Учителя:

- классный журнал;
- дневник обучающегося.

Классного руководителя:

- классный журнал;
- папка учета посещаемости;
- папка учета оправдательных документов.

Заместителя директора по УВР:

- журнал учета посещаемости;
- отчет о пропусках уроков без уважительной причины;
- книга ВШК.

Права педагогических работников и администрации

Классный руководитель имеет право:

- 1) выяснять причины отсутствия обучающегося у родителей и одноклассников;
- 2) выбирать форму и методы работы с обучающимся, пропускающим занятий, и их родителями;

3) ходатайствовать перед Советом профилактики об оказании содействия и постановке на учет обучающегося, пропускающего занятия.

Заместитель директора по УВР имеет право:

1) ходатайствовать перед директором школы о направлении пакета документов в КДН (комиссия по делам несовершеннолетних) и ОДН (отдел по делам несовершеннолетних) и другие ведомства об оказании содействия о возвращении несовершеннолетнего в школу;

2) принимать решения по данному вопросу в пределах своей компетентности.

В каждом образовательном учреждении имеется **«Положение о школьной столовой и организации питания обучающихся»**. Необходимо обратить внимание на следующие пункты Положения, касающиеся организации учета и контроля посещаемости столовой обучающимися:

1) контроль за посещением столовой обучающимися и учётом количества фактически отпущенного им питания возлагается на классных руководителей;

2) контроль производится на основании сведений о количестве обучающихся, присутствующих в школе;

3) классные руководители ежедневно после первого урока подают сведения в столовую о количестве обучающихся, питающихся в столовой;

4) классный руководитель обучающихся несёт ответственность за соответствие количества фактически отпущенного питания количеству обучающихся, присутствующих в школе.

Обязательным локальным актом для образовательного учреждения является **«Положение о проверке дневников обучающихся»**. Основное содержание данного Положения характерно для всех школ, которое включает в себя:

Деятельность классного руководителя по работе с дневниками.

1. Классный руководитель обязан регулярно еженедельно проверять дневники:

2. Классный руководитель следит за наличием в дневниках всех оценок, полученных обучающимися в течение недели. В случае необходимости вписывает отсутствующие оценки, подтверждая их своей подписью.

3. Классный руководитель отмечает количество пропущенных уроков за неделю.

В конце дневника выставляются итоговые сведения об успеваемости.

4. Классный руководитель имеет право сделать выписку по форме всех

текущих оценок с начала четверти на отдельном листочке (по просьбе родителей).

Форма:

Ф. И. О. обучающегося _____ Оценки с..... по.....

Предметы	Текущие оценки
1.	
2.	
Пропуски уроков без уважительной причины	
Опоздания	

Подпись классного руководителя

Подпись родителей

« » _____ 20 ____ г.

5. Классный руководитель должен строго следить за обратной связью со стороны родителей.

6. По окончании четверти классный руководитель с обучающимися выставляет общее количество пропущенных уроков и опозданий за четверть в сводную ведомость дневника, подтверждая их своей подписью.

7. На первой неделе после каникул классный руководитель должен проверить наличие подписи родителей под четвертными оценками.

8. Оценки в дневник выставляются чернилами синего или черного цвета.

9. Классный руководитель имеет право использовать словесные оценки. Они способствуют повышению самооценки ученика и его положительному эмоциональному настрою.

Примеры тематики записей:

1. Замечания.

2. Благодарности («Объявляется (выражается) благодарность...», «Спасибо за...», «Выражаю признательность...»).

3. Приглашения («Уважаемый _____! Приглашаю Вас на _____ родительское собрание по теме _____, которое состоится _____ в кабинете № _____. Классный руководитель _____»).

4. Объявления.

5. Рекомендации («Прошу обратить внимание на...»).

6. Информирование родителей об успехах их детей.

7. Извещение родителей о предстоящей совместной деятельности в школе.

8. Поздравления с праздниками.

9. Поздравления с победами на олимпиадах, достижениями в спорте.

10. Обращения к родителям. Записи замечаний или обращений к родителям делаются корректно, кратко и четко, не унижая достоинства ученика, и без каких-либо намеков в адрес родителей по поводу плохого воспитания детей. (Безграмотность, нарушение норм литературного языка в формулировках, неразборчивый, небрежный почерк, нарушения этикета (бестактность) – не допустимы!).

Деятельность администрации школы

Администрация школы осуществляет контроль ведения дневника по следующим критериям:

- информации о педагогах класса;
- расписание уроков на текущую неделю;
- время звонков на уроки;
- расписание работы секций, проведения факультативных занятий, занятий проектной деятельности и т. п.;
- домашние задания;
- данные о пропусках и опозданиях на учебные занятия;
- неэтичные замечания учащимся и обращения к родителям от учителей-предметников и классного руководителя;

- текущие отметки, которые должны выставлять учителя-предметники, а не классные руководители;
- подписи родителей;
- проставленные отметки за письменные работы в день их проведения.

Кроме этого, контролируется качество и частота проверки дневников классным руководителем, а также культура ведения и эстетика оформления дневника учащимися.

Контроль ведения дневников осуществляется администрацией школы не реже одного раза в полугодие.

По итогам административного контроля администратор, проводивший проверку дневников, составляет справку, в которой указывает выявленные нарушения, формулирует замечания и дает рекомендации по устранению нарушений за определенный период времени.

По результатам контроля ведения дневников администрация имеет право на поощрение и дисциплинарное взыскание классных руководителей.

13. Расписание занятий обучающихся в кружках и секциях вне школы

Расписание занятий в образовательном учреждении является важным связующим звеном между урочной и внеурочной деятельностью субъектов образовательного процесса. Поэтому очень важно в начале учебного года выстроить расписание заместителю директора по учебной части, а классные руководители должны помочь обучающимся своего класса скорректировать расписание внеурочной деятельности, занятий их в секции и кружках с целью создания гармоничного непрерывного воспитательного и обучающего процесса.

Обычно в бумажном и электронном журналах имеется раздел, который должен включать сведения о внеурочных занятиях учащихся, название кружка, секции и факультативов, их адрес и место расположения. Данный раздел обязателен для заполнения.

Примерный образец

№ п/п	Ф.И.О. учащегося	В школе	Вне школы

14. Сведения о родителях. На первом родительском собрании – это в первых числах сентября необходимо собрать информацию о каждом родителе. Для этого классному руководителю нужно раздать формы для заполнения «Сведения об обучающемся и его родителях». В предложенной форме требуется вписать ФИО обучающегося и родителей, адрес места жительства, образование, место работы, контактные телефоны родителей. На основании этих данных классный руководитель заполняет все соответствующие документы по классу. Данные постоянно в полгода должны перепроверяться и при необходимости обновляться.

15. Классный уголок. Оформляется в соответствии с определёнными требованиями, изложенными в специальном Положении.

ПОЛОЖЕНИЕ

о классном школьном уголке образовательных учреждений

I. Общие положения

Классный школьный уголок – один из составляющих компонентов воспитательной системы. В оформлении классного уголка должны быть задействованы все обучающиеся класса, так как это даёт сплоченность коллектива и воспитывает чувство ответственности перед одноклассниками. Обновлять данные классного уголка необходимо ежемесячно. Участие принимают 1–11 классы.



II. Цель и задачи

Цель:

Отражение жизни классного коллектива, воспитание чувства коллективизма.

Задачи:

1. Активизация форм и методов деятельности членов детской организации.

2. Развитие внутриклассного самоуправления.

III. Основные требования к оформлению уголков

1. Эстетичность.
2. Грамотность.
3. Своевременное обновление информации.
4. Соответствие информации возрастным особенностям школьников.

IV. Структура классного уголка

1. Классный уголок должен соответствовать следующим требованиям:
 - актуальная, востребованная информация, свежие новости о жизни класса и его участии в школьных делах;
 - достижения и успехи классного коллектива и отдельных его членов;
 - красочно, эстетично, современно, грамотно, творчески оформлен.
2. Классный уголок должен содержать обязательные рубрики:
 - гражданско-патриотического содержания;
 - список класса, орган самоуправления класса;
 - план мероприятий на месяц, графики дежурств по классу, школе;
 - правила поведения обучающихся;
 - информация о классном коллективе;
 - фотография класса;
 - девиз.
3. Рекомендуемые рубрики для классного уголка:
 - эмблема ;
 - информация о днях рождения обучающихся;
 - индивидуальные и коллективные достижения в учебе и во внеучебной деятельности;
 - спорт и здоровый образ жизни;
 - участие в общешкольной жизни;

- досуг;
- дресс-код обучающегося;
- знаменательные даты;
- рейтинг популярности (успеваемости) одноклассников;
- мир, в котором мы живем (вырезки из газет и журналов об увлекательных, сенсационных, занимательных случаях и событиях, произошедших в городе, районе, стране, мире в последнее время);
- расписание уроков, звонков, факультативов;
- объявления, поздравления;
- награды.

V. Сроки оформления классного уголка

Классный уголок должен быть оформлен в течение 10–14 дней после начала учебного года. Обновлять данные классного уголка необходимо ежемесячно.

VI. Ответственность

6.1. Классный руководитель обязан организовать и координировать работу обучающихся своего класса по оформлению и ведению классного уголка.

6.2. Контроль выполнения требований к содержанию и оформлению классного уголка осуществляет педагог-организатор.

VII. Проверка уголков

Проверка классных уголков проводится 1 раз в полугодие (может быть проведена внеплановая проверка, но не более 2 раз в течение учебного года). Проверка осуществляется комиссией, состоящей из председателя Совета школы, членов Совета школы 5–11 классов и педагога-организатора.

VIII. О проведении смотра-конкурса классных уголков

8.1. В течение учебного года проводится смотр-конкурс классных уголков. В ходе проверок классных уголков выставляются баллы (от 0 до 5 – обязательные рубрики; дополнительные баллы можно получить за рекомендуемые рубрики), суммируются и жюри подводит итоги.

8.2. В жюри конкурса могут быть включены заместители директора по УВР, школьный психолог.

8.3. Победители смотра-конкурса определяются в следующих номинациях:

«Самый информативный уголок»;

«Самый оригинальный уголок»;

«Самый эстетичный уголок»;

8.4. Подведение итогов проходит по ступеням:

– 1–4 классы,

– 5–7 классы,

– 8–11 классы.

8.5. Итоги конкурса должны быть отражены на информационном стенде школы.

8.6. Награждение победителей смотра:

По итогам смотра победители награждаются грамотами.

8.7. Результаты конкурса размещаются на сайте образовательного учреждения.

16. Личные дела обучающихся. Личные дела обучающихся классный руководитель ведет на основе разработанного положения, который един для всех образовательных школ.

Общие положения

1.1. Личное дело обучающихся ведется на всем протяжении учебы (с момента поступления его в школу и до ее окончания).

1.2. На титульный лист личного дела приклеивается фотография ученика. Вновь прибывшие обучающиеся, не имевшие фотографии в личном деле, обязаны предоставить ее в течение двух недель со дня прибытия.

1.3. Личное дело имеет номер, соответствующий номеру в алфавитной книге записи учащихся (например, № К/5 означает, что учащийся записан в алфавитной книге на букву «К» под номером 5).

1.4. При выбытии обучающегося из школы личное дело выдается на основании письменного заявления родителя (или законного представителя) с отметкой об этом в алфавитной книге. По окончании школы личное дело учащегося хранится в архиве школы 3 года. По окончании 9 класса, с переходом учащегося в другую школу личное дело выдается ему на руки.

1.5. Личные дела обучающихся ведутся классными руководителями. Записи в личном деле необходимо вести четко, аккуратно. По окончании каждого года под графой «подпись классного руководителя» проставляется печать школы.

1.6. В личное дело обучающегося заносятся: общие сведения об ученике, итоговые отметки успеваемости в классах, заверенные подписью классного руководителя и печатью школы, заявление родителей (или законных представителей) о приеме в школу, о переводе в другой класс, справка о состоянии здоровья, копия свидетельства о рождении, аттестат (для обучающихся 10, 11 классов).

1.7. Общие сведения об обучающихся корректируются классным руководителем по мере изменения данных.

1.8. Личные дела обучающихся хранятся в канцелярии директора в строго отведенном месте. Личные дела одного класса находятся вместе в одной папке и должны быть разложены в алфавитном порядке. В папке личных дел класса находится список учащихся с указанием фамилии, имени и ФИО классного руководителя. Список меняется ежегодно.

2. Контроль за ведением личных дел обучающихся.

2.1. Контроль за состоянием личных дел осуществляется заместителем директора по учебно-воспитательной работе и директором образовательного учреждения.

The image shows three forms used in the school's record-keeping system. The first form, titled 'ЛИЧНОЕ ДЕЛО' (Personal File), is a cover sheet for a student's file, containing fields for the student's name, class, and the responsible teacher. The second form, titled 'СПРАВКА О СОСТОЯНИИ ДЕЛ' (Certificate on the state of affairs), is a checklist for the director or deputy director to verify the completeness and accuracy of the student's file. The third form, titled 'СПРАВКА О РЕЗУЛЬТАТАХ ПРОВЕРКИ' (Certificate on the results of the check), is a table used to record the results of the check, including the name of the teacher, the class, and the date of the check.

2.2. Проверка личных дел обучающихся осуществляется по плану внутришкольного контроля, не менее двух раз в год. В необходимых случаях, проверка осуществляется внепланово, оперативно.

2.3. Цели и объект контроля – правильность оформления личных дел обучающихся.

2.4. По итогам проверки заместитель директора, осуществляющий проверку, готовит справку с указанием ФИО учителя, замечаний. Итоговая справка заполняется в виде таблицы, где указываются ФИО учителя, класс, примечания.

2.5. Итоговая справка предоставляется директору школы.

2.6. По итогам справки директор вправе издать приказ с указанием санкций за ведение журналов:

- за ответственное, добросовестное и аккуратное ведение личных дел обучающихся классному руководителю объявляется благодарность;
- при недостатках, обнаруженных проверкой, назначается повторная проверка с указанием срока исправления замечаний;
- за систематические грубые нарушения личных дел обучающихся директор вправе объявить замечание или выговор классному руководителю.

Таким образом, грамотное ведение документации классным руководителем является одним из значимых показателей высокого уровня выполнения своих функциональных обязанностей и эффективной основой организации полноценного воспитательного процесса школьников.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Раскрыть тему «Родительское собрание: история возникновения и актуальность в современной системе образования».
2. Описать какие формы просвещения родителей актуальны и востребованы в системе школьного образования.
3. Разработать воспитательный план для любого класса.
4. Составить таблицу стилей взаимодействия между классным руководителем и родителями.
5. Составить таблицу: «Название литературного произведения и воспитательные проблемы, которые поднимаются в данном произведении».

Литература для самостоятельного изучения

1. Белинская А.Б. Теоретические и методические основы деятельности классного руководителя: педагогическая конфликтология: Учеб. пособ. для СПО. 2-е изд. М.: Юрайт, 2020. – 206 с.
2. Енин А.В. Внеурочная деятельность. Теоретические основы создания эффективной модели воспитания. Воронеж, 2014. – 288 с.
3. Организация деятельности классного руководителя. 8–9 классы / сост. Т. А. Мирошниченко. – Волгоград : Корифей, 2008. – 96 с.
4. Сорокина, И.Р. Теория и методика воспитания: учебно-методическое пособие / И.Р. Сорокина; Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2016. – 177 с.

Глава 3. Педагогический менеджмент как залог высокого профессионализма

3.1. Педагогический менеджмент классного руководителя в реализации воспитательной деятельности ученического класса

Духовно-нравственное становление и развитие личности – это «осуществляемое в процессе социализации последовательное расширение и укрепление ценностно-смысловой сферы личности, формирование способности человека оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов отношение к себе, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом»².

Духовно-нравственное развитие личности «определяется в соответствии с базовыми нормами и национальными ценностями и приобретает определенный характер и направление в зависимости от того, какие ценности общество разделяет, как организована их передача от поколения к поколению»³. Поэтому духовно-нравственное становление и развитие личности обучающегося реализуется на основе гуманизации воспитательного процесса в школе.

Гуманизация воспитательного процесса в школе – это «система мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании воспитания и педагогических технологий, ориентированных на совершенствование личности, занимающей центральное место в структуре общественных отношений»⁴.

Гуманизация воспитательного процесса – это «гуманистический стиль управления и организация психолого-педагогических условий развития гармоничной

²Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: стандарты второго поколения – М.: Просвещение, 2009. – С. 11.

³Михалева Т. И. Современный подросток в современном мире: проблема формирования личности подростка в литературе 1960–2000-х годов. – М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2007. – С. 24.

⁴Синенко В. Я. Духовно-нравственное становление растущей личности в системе взаимодействия семьи и школы // Семья, школа, церковь. – № 13. – 2013. – С. 123–124.

личности обучающегося, способной вступать в общение, сотрудничество, содеянное в культуре и социуме»⁵.

Педагогический менеджмент есть гуманистический стиль управления в деятельности классного руководителя, ориентированный на реализацию следующих функций:

1. Гуманитарно-управленческая функция обеспечивает организацию ученического коллектива на взаимоуважении, внимании и доверии между всеми субъектами воспитательного процесса, в целом обуславливающие гармоничное сотрудничество, совместную деятельность, раскрытие внутреннего потенциала личности обучающегося.

2. Коммуникативно-диалогическая функция направлена на создание комфортной диалогической среды общения, развивающей у воспитанников умение слушать, слышать и понимать собеседника, обмениваться культурными ценностями, брать на себя ответственность, работать в группах.

3. Функция толерантности ориентирована на организацию благоприятной психологической среды в ученическом коллективе, базирующейся на взаимовыручке, поддержке, уважении и чувствах сопричастия к коллективу, на формировании умений высказывать свою точку зрения, прислушиваться к другим и совместно достигать поставленных целей и задач.

4. Мотивационно-побудительная функция обеспечивает развитие у воспитанников интерес и осознанные действия в процессе совместной деятельности.

5. Креативно-прогностическая функция выражается в организации творческой среды, в умении предвидеть возможные проблемные ситуации и способность их креативно решать.

Исходя из функций педагогического менеджмента классного руководителя, воспитательный процесс ученического класса обеспечивается следующими организационно-педагогическими условиями: это организация активного участия ученического класса в определенных видах деятельности, их социализация на основе

⁵ Гусева Г. Мода на образованность [Текст] / Г. Гусева // Библиотека. – 2015. – № 2. – С. 54–57.

интерактивных форм и методов с целью усвоения базовых национальных ценностей, социального опыта и формирования ценностных ориентаций.

Деятельность по требованию ФГОС ООО должна характеризоваться как практико-ориентированная деятельность, которая «способствует диалогу субъектов воспитательного процесса, формированию основ умения учиться и способности к организации своей деятельности, быть готовым достигать своей цели и следовать определенным принципам для достижения результативной деятельности и личной духовно-психологической удовлетворенности»⁶. Наиболее перспективные формы практико-ориентированной деятельности, в ходе которых происходит становление и развитие духовно-нравственной личности обучающегося, – это правильная организация таких форм работы как учебная, патриотическая и духовно-нравственная, творческая, спортивная, профориентационная.

Учебная работа

Необходимо проводить ежедневно после уроков классные часы, где будет проанализирован учебный день, проведен анализ полученных оценок обучающимися класса, их психолого-эмоциональное состояние, будут выявлены проблемы по неуспеваемости, оказана помощь одноклассниками тем своим сотоварищам, которые не справились с тем или иным заданием, не усвоили тему урока, или не смогли сделать домашнее задание. Подобная деятельность позволяет своевременно выявить проблемы в плане учебы класса, развить чувство ответственности, взаимопомощи и сопричастие к судьбе и успеваемости своего класса.

Патриотическая и духовно-нравственная работа

Необходимо проводить классные часы, которые бы формировали патриотическую осознанность и духовно-нравственную сущность в личности обучающихся. Например, классные часы на такие темы: «Экология и здоровье», «Здоровый образ жизни», «Слово о родном крае», «Наш класс», «Всякое дело человеком ставится, человеком и славится», «Вредные привычки и наше здоровье», «Что век грядущий нам готовит?», «Особенности судопроизводства по делам

⁶ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [электронный ресурс] – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения 16.05.2023).

несовершеннолетних» (с приглашением работников прокуратуры), «Уроки мужества», а также организовывать встречи с психологом, ведущими специалистами центра занятости, ветеранами ВОВ, офицерами и курсантами военных академий, студентами вузов и сузов, которые способствуют развитию эмоционально-чувственной сферы и ценностно-духовного ядра личности обучающегося.

Должно стать хорошей традицией поздравление ветеранов войны с Днем защитника Отечества, Днем Победы, учителей-пенсионеров с праздником 8 Марта и Днем учителя, принятие участия в сборе игрушек, книг для дома детства, посадка деревьев в сквере Славы.

И необходимо отметить, что сегодня школьник любит все воспринимать через наглядность, участвовать в создании наглядных проектов в процессе сотворчества с одноклассниками. На это обратили внимание и на государственном уровне в Российской Федерации. Поэтому в воспитательную практику классного руководителя нужно очень активно вводить «киноуроки»⁷ на классных часах, а еще лучше собственноручное создание обучающимися короткометражных фильмов на духовные, нравственные и исторические темы.

Творческая работа

Особое внимание уделять выявлению и развитию творческих способностей обучающихся класса. В этом направлении необходимо, чтобы класс принимал активное участие во всех школьных и городских мероприятиях, соревнованиях, конкурсах, КВНах, творческих олимпиадах, концертах.

Спортивная работа

Необходимо, чтобы обучающиеся класса проявляли интерес и активность к спортивно-образовательному туризму, ориентированному на реализацию воспитательного процесса личности обучающегося, с одной стороны, в рамках познавательного путешествия, экскурсии, этнографической и археологической экспедиции, активного отдыха, и, с другой стороны, занятиям определенным национальным видом спорта как единым воспитательно-образовательным процессом,

⁷ См.: Приложение № 4. – С. 90–96.

раскрывающим красоту, смысл жизни и пути духовно-физического самосовершенствования каждому ученику класса.

Профориентационная работа

Современная экономическая и политическая обстановка заставляет предъявлять все более высокие требования к индивидуальным психофизиологическим особенностям человека. Рыночные отношения кардинально меняют характер и цели труда: возрастает его интенсивность, усиливается напряженность, требуется высокий профессионализм, выносливость и ответственность.

В связи с этим огромное внимание необходимо уделять профориентационной работе в ученическом классе, опираясь на глубокое знание всей системы основных факторов, определяющих формирование профессиональных намерений личности и пути ее реализации.

Профориентация есть научно обоснованная система социально-экономических, психолого-педагогических, медико-биологических и производственно-технических мер по оказанию молодёжи личностно-ориентированной помощи в выявлении и развитии способностей и склонностей, профессиональных и познавательных интересов в выборе профессии, а также формирование потребности и готовности к труду в условиях рынка, многоукладности форм собственности и предпринимательства. Она реализуется через учебно-воспитательный процесс, внеурочную и внешкольную работу с обучающимися.

Цели:

- оказание профориентационной поддержки обучающимся в процессе выбора профиля обучения и сферы будущей профессиональной деятельности.
- выработка у школьников сознательного отношения к труду, профессиональное самоопределение в условиях свободы выбора сферы деятельности в соответствии со своими возможностями, способностями и с учетом требований рынка труда.

Задачи:

- получение непротиворечивых данных о предпочтениях, склонностях и возможностях обучающихся для разделения их по профилям обучения;
- обеспечение широкого диапазона вариативности профильного обучения за счет комплексных и нетрадиционных форм и методов, применяемых на уроках, элективных курсах и в воспитательной работе;
- дополнительная поддержка некоторых групп школьников, у которых легко спрогнозировать сложности трудоустройства – обучающихся коррекционных классов и школ и др.;
- выработка гибкой системы кооперации старшей ступени школы с учреждениями дополнительного и профессионального образования, а также с предприятиями города, региона.

Классный руководитель, опираясь на концепцию, образовательную программу и план воспитательной работы школы:

- составляет для класса план педагогической поддержки самоопределения обучающихся, включающий разнообразные формы, методы, средства, активизирующие познавательную, творческую активность школьников;
- организует индивидуальные и групповые профориентационные беседы, диспуты, конференции;
- ведет психолого-педагогические наблюдения склонностей обучающихся (данные наблюдений, анкет, тестов фиксируются в индивидуальной карте ученика);
- помогает обучающимся проектировать индивидуальную образовательную траекторию, моделировать варианты профильного обучения и профессионального становления, осуществлять анализ собственных достижений, составлять собственный портфолио;
- организует тематические и комплексные экскурсии своих воспитанников на предприятия;
- оказывает помощь школьному психологу в проведении анкетирования обучающихся и их родителей по проблеме самоопределения;

- проводит родительские собрания по проблеме формирования готовности учеников к профильному и профессиональному самоопределению;
- организует встречи обучающихся с выпускниками школы — студентами вузов, средних профессиональных учебных заведений.

Подобная работа в классе помогает в выборе будущей профессии и успешно сдать ОГЭ и ЕГЭ по основным предметам.

Вопросы и задания

1. В чем заключается основное содержание педагогического менеджмента классного руководителя?
2. Обоснуйте значимость воспитательной работы классного руководителя. Какое место она занимает в образовательном процессе.
3. Опишите методы и стратегии управления ученическим классом.

3.2. Взаимодействие классного руководителя с учителями-предметниками в процессе воспитания обучающихся

Педагогический менеджмент в деятельности классного руководителя предусматривает и определенный стиль взаимодействия с учителями-предметниками, так как именно он является ключевым звеном организации конструктивного диалога и гармоничных отношений учителей-предметников с обучающимися своего класса и их родителями с целью обеспечения успешного воспитательно-образовательного процесса всего классного коллектива и каждого ученика в нем.

Совместная работа классного руководителя с учителями-предметниками заключается в следующем:

- создание комфортной безопасной образовательной среды в классе;
- полная информированность о состоянии здоровья обучающихся класса, психологическом развитии каждого ученика, психологическом климате в классе и семье;
- обеспечение полной дисциплины и быстрой самоорганизации класса;

- дифференцированный подход к организации мероприятий в классе;
- плотное взаимодействие в решении тех или иных проблем класса;
- совместный анализ проделанной работы и постановка задач на будущее;
- включение обучающихся класса в систему внеклассной деятельности по предметам: разнообразные кружковые работы, факультативы, выпуск газет по предмету, совместное участие в предметных неделях, тематических вечерах, конкурсах и других мероприятиях.

Самые распространенные формы взаимодействия классных руководителей с учителями-предметниками:

1. Знакомство с требованиями к определенному учебному предмету, изучение отношения каждого ученика и класса в целом к предмету, контроль и координация успеваемости по предметам.

2. Изучение стиля, методов и приемов работы учителей-предметников с обучающимися, выявление факторов успехов, причины проблем и достижений, эффективных способов работы учителей-предметников со школьниками и их родителями. Также классный руководитель должен всегда принимать предложения от учителей, поддерживать их инициативы по повышению уровня качества и успеваемости класса, реагировать на замечания и проблемы, отмеченные учителями-предметниками в адрес класса.

3. Обязательно классный руководитель должен посещать уроки с последующим обсуждением проблем того или иного ученика по предмету и способов взаимодействия учителя-предметника с классным коллективом.

4. Проводить совещание с учителями-предметниками, работающими в классе, с целью формирования общей картины о классе как о коллективе.

5. Непосредственно приглашать учителей-предметников на родительские собрания.

Необходимо отметить, что важную роль в деятельности классного руководителя играет сотрудничество с педагогами дополнительного образования. Взаимодействие

с коллегами из учреждений дополнительного образования помогает использовать весь комплекс многообразия системы дополнительного образования с целью расширения познавательных, творческих способностей обучающихся, стимулирования и мотивирования их в плане самоопределения, саморазвития и самовоспитания; поддержания предпрофессиональной подготовки школьников.

В организации досуговых и каникулярных мероприятий классный руководитель должен активно взаимодействовать и с педагогом-организатором. Согласовав с ним совместную деятельность, классный руководитель обеспечивает привлечение его к проведению мероприятий внутри класса, а также участие обучающихся класса в общешкольных конкурсах и мероприятиях во внеучебное и каникулярное время. При поддержке педагога-организатора классный руководитель довольно успешно привлекает к работе с классом представителей и культуры, и спорта, и общественности.

Важным моментом в организации успешного воспитания и обучения класса играет активное сотрудничество классного руководителя с библиотекарем, которое в целом обеспечивает познавательную активность обучающихся, развитие читательской грамотности, способствует формированию у них отношения к нравственным идеалам, развивает этические нормы поведения, осознание собственной индивидуальности через освоение классической и современной литературы.

Особенную значимость в своей работе классный руководитель должен придавать состоянию здоровья своих воспитанников путем тесного взаимодействия с коллегами – медицинскими работниками образовательного учреждения.

Таким образом, подобное взаимодействие со своими коллегами – учителями-предметниками позволяет обеспечить эффективный процесс обучения и воспитания в целом класса и каждой личности ученика в нем, легко решать поставленные образовательные задачи и проблемы.

3.3. Педагогический менеджмент классного руководителя при взаимодействии с родителями

Формирование целостной духовно-нравственной личности школьника возможно лишь при условии единства педагогических воздействий на ребенка классным руководителем и семьей. Это единство может быть достигнуто, если родители знают о целях воспитания и методах их реализации школой, если они знакомы с конкретными требованиями школы, классного руководителя, помогают ему во всем, а классный руководитель владеет информацией об уровне психологического развития ученика, о его жизни в семье и характере семейного воспитания, учитывает их в своей воспитательной деятельности. Поэтому необходим тщательно продуманный подход при работе с родителями ученического класса, который должен быть направлен на решение таких задач:

- установление связи с семьей обучающихся,
- индивидуальная и групповая работа с родителями,
- родители должны хотя бы один раз в месяц иметь возможность прийти в школу (кроме собраний, это могут быть праздники, дни, когда родители приходят в школу за листом отметок своих детей, «день открытых дверей», волонтерская работа);
- определение целевых ориентиров жизнедеятельности классного коллектива;
- установление закономерностей развития личности обучающегося;
- выявление особенностей протекания процессов обучения и воспитания;
- изучение семей обучающихся должно предполагать дальнейшее просвещение родителей и коррекционную работу,
- участие родителей класса в работе Совета школы,
- формирование гармоничных отношений между школой и семьей.

Главная суть педагогического менеджмента классного руководителя при взаимодействии с родителями заключается в своевременном донесении до родителей информации и привлечение в общие классно-школьные дела. Поэтому необходимо использовать различные инновационные формы работы с родителями.

1. Лекция. Это форма просвещения направлена на передачу научной информации родителям и предполагает научный доклад классного руководителя по таким направлениям, как анализ воспитательной и педагогической ситуации, их причины проявления, психологическое состояние детей, поиск альтернативных методов решения проблем, корректировка поведения обучающихся.

2. Родительское собрание. Одна из популярных форм просвещения родителей, ориентированное на повышение уровня педагогической образованности родителей. За весь учебный год должно быть проведено не менее четырех родительских собраний. На родительских собраниях необходимо обсудить насущные проблемы ученического класса по вопросам успеваемости, дисциплины и показателей в различных конкурсах; определить стратегические задачи совместной работы классного руководителя с родителями на будущее с целью повышения качества и успеваемости класса, дисциплины и степень активности на различных мероприятиях.

3. Конференция. Эта форма просвещения требует длительной подготовки с активным подключением самих родителей. Конференция должна раскрыть определенный актуальный вопрос, касающийся одной параллели класса, должна сопровождаться активным диалогом и дискуссией, выработкой резолюции по обсуждаемой проблеме. Конференцию необходимо проводить один раз в год.

4. Индивидуальная консультация. Подобная форма предполагает личную встречу с родителями того или иного ученика для разрешения какой-либо конфликтной ситуации, помочь ребенку в преодолении психологического стресса, в выяснении истинных причин его агрессии и т. д. Подобная встреча помогает более подробно обсудить последующие действия в разрешении межличностных конфликтов обучающихся в классе, в том числе и между родителями и детьми. В ходе подобных консультаций необходимо классному руководителю выстраивать диалог с родителями на основе уважения, толерантности и доверия.

5. Практикумы. Необходимы для выработки у родителей определенных педагогических навыков и умений для выстраивания правильного воспитательного воздействия на своих детей и тактики в решении определенных педагогических

ситуаций. В процессе решения специфических воспитательных задач в рамках практикума, родители учатся моделировать свое поведение, манеры общения и взаимодействия с детьми и быть другом, старшим товарищем своему чаду.

6. Тренинги. Это одна из популярных форм развития у родителей педагогического мышления. Тренинги направлены прежде всего на то, чтобы информировать и доводить до родителей правильные способы поведения с детьми, отрабатывая их до автоматизма, тем самым психологически разгружая самих родителей и мотивируя их на положительные эмоции.

7. Семинары. Содержание семинара включает в себя теоретическую и практическую часть. При этом теоретические положения усваиваются на основе практических действий с ними, которые развивают у родителей в целом педагогические компетенции.

8. Диспуты и дискуссии. Данные формы взаимодействия направлены на широкое обсуждение заявленной педагогической проблемы и поиска единого подхода в ее разрешении. Здесь родителям позволяется отстаивать свою точку зрения, приводить аргументацию в поддержку собственных доводов, приводить в пример собственный педагогический опыт.

9. Родительские чтения. Это нестандартные вечера, на которых классный руководитель организует литературную гостиную с целью обсуждения педагогических проблем и воспитания детей на примере литературных произведений, изучаемых в том или ином классе по школьной программе. В целом подобная форма просвещения родителей позволяет расширить их кругозор и повысить уровень читательской грамотности, а дома обсудить данные произведения вместе с детьми, что обуславливает развитие гармоничных отношений между родителями и детьми, лучше понять и услышать друг друга.

10. Ролевые игры. Являются также нестандартной эффективной формой построения доверительных и толерантных отношений классного руководителя с родителями. Направлены они на то, чтобы испытать на практике себя в роли ребенка, прочувствовать его состояние в той или иной ситуации, конфликте или давления

со стороны родителей, связанных с получением неудовлетворительной оценки, плохого поведения, невыполнения определенных поручений. Основная цель ролевых игр – помочь осознать, что ребенок – это личность, его необходимо слышать, слушать, понимать и принимать совместно его решения.

11. Уголок для родителей. Необходим в каждом классе, для того чтобы родители были в курсе всех событий классной и школьной жизни, обязательно информированы в плане нормативно-правовых документов образовательного учреждения и классных планов на будущее.

12. Открытые уроки. Обязательно должны проводиться для родителей с целью ознакомления их с программой, особенностями изучения и преподавания определенных школьных предметов. На уроках родители имеют возможность наблюдать за работой всего класса и своего ребенка, оценить уровень их подготовки к уроку и потенциальные знания.

13. Посещение семьи. Подобная форма взаимодействия необходима для того, чтобы ознакомиться с условиями проживания ребенка в семье. Обязательно необходимо предупредить родителей о визите, он должен быть доброжелательным и доверительным.

Таким образом, педагогический менеджмент классного руководителя в процессе построения взаимоотношений с родителями на основе различных форм просвещения должен повысить уровень педагогической грамотности родителей, повысить их желание и активность работать совместно с классным руководителем и учителями-предметниками во благо гармоничного развития детей. Родители должны осознать и понять, что именно они есть главное звено, которое максимально заинтересовано в вопросах воспитания и образования собственного ребенка, а классный руководитель, учителя-предметники и школа являются профессиональными посредниками в формировании духовно-нравственной личности ребенка.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Написать эссе «Я родитель».
2. Описать, какие формы просвещения родителей актуальны и востребованы в системе школьного образования.

Литература для самостоятельного изучения

1. Белинская А.Б. Теоретические и методические основы деятельности классного руководителя: педагогическая конфликтология: Учеб. пособ. для СПО. 2-е изд. М.: Юрайт, 2020. – 206 с.
2. Енин А.В. Внеурочная деятельность. Теоретические основы создания эффективной модели воспитания. Воронеж, 2014. – 288 с.
3. Организация деятельности классного руководителя. 8-9 классы / сост. Т. А. Мирошниченко. – Волгоград: Корифей, 2008. – 96 с.
4. Сорокина, И.Р. Теория и методика воспитания: учебно-методическое пособие / И.Р. Сорокина; Владим. гос.ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2016. – 177 с.

Заключение

В российских школах всегда ведущая роль в деле воспитания подрастающего поколения принадлежала классному руководителю. Сегодня очень важно, чтобы каждый классный руководитель в своей деятельности применял инновационные методы воспитания и выстраивал эффективное взаимодействие с субъектами образовательного процесса. Одним из важных инструментов в этом направлении является овладение учителями на высоком уровне педагогическим менеджментом.

Руководствуясь педагогическим менеджментом, классный руководитель должен иметь четкие целевые, содержательные, процессуальные, результативные установки; обеспечивать гуманитарный стиль управления воспитательным процессом, в котором происходит раскрытие потенциала каждого воспитанника за счёт опоры на его потребности и интересы.

Основными принципами менеджмента в деятельности классного руководителя являются полное обращение к личности обучающегося, удовлетворение его духовных и психологических потребностей, интересов, развитие способностей, формирование в воспитательном коллективе организационного и психологического единства, которые обеспечивают творческое преодоление трудностей в процессе совместной деятельности, формирование прогностической готовности к реализации разнообразных воспитательных задач.

Использованная литература

1. Байбородова, Л.В. Внеурочная деятельность школьников в разновозрастных группах: пособие для учителей общеобразоват. организаций / Л.В. Байбородова. – М.: Просвещение, 2014. – 176 с.
2. Буданова, Г.П. Справочник классного руководителя: пособие для учителя / Г.П. Буданова, Л.Н. Буйлова. – М.: Просвещение, 2011. – 256 с.
3. Вульфсон, Б.Л. Нравственное и гражданское воспитание в России и на Западе: Актуальные проблемы: монография / Б.Л. Вульфсон. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. – 336 с.
4. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2011. – 223 с.
5. Григорьев, Д.В. Программы внеурочной деятельности. Познавательная деятельность. Проблемно-ценностное общение: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2011. – 96 с.
6. Григорьев, Д.В. Программы внеурочной деятельности. Художественное творчество. Социальное творчество: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / Д.В. Григорьев, Б.В. Куприянов. – М.: Просвещение, 2011. – 80 с.
7. Гусева Г. Мода на образованность [Текст] / Г. Гусева // Библиотека. – 2015. – № 2. – С. 54–57.
8. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: стандарты второго поколения – М.: Просвещение, 2009. – 32 с.
10. Джурицкий, А.Н. Педагогика межнационального общения: поликультурное воспитание в России и за рубежом: учебное пособие / А.Н. Джурицкий. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 224 с.
11. Джурицкий, А.Н. Педагогика в многонациональном мире: учеб. пособие для студентов вузов / А.Н. Джурицкий. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 240 с.
12. Духовно-нравственное развитие и воспитание младших школьников. Методические рекомендации: пособие для учителей общеобразоват. учреждений в 2 ч. / Под ред. А.Я. Данилюка. – М.: Просвещение, 2011. – Ч. 1. – 127 с.
13. Духовно-нравственное развитие и воспитание младших школьников. Методические рекомендации: пособие для учителей общеобразоват. учреждений в 2 ч. / Под ред. А.Я. Данилюка. – М.: Просвещение, 2011. – Ч. 2. – 142 с.
14. Каганович, А.А. Проблемы воспитания: размышления о прошлом и настоящем / А.А. Каганович // Педагогика. – 2008. – № 7. – С. 46–50.
15. Казачёнок, Н.В. Духовно-нравственное воспитание и развитие личности гражданина России. Методические рекомендации. 5–9 классы. Пособие для учителей общеобразоват. организаций / Н.В. Казачёнок, Н.В. Шмелёва. – М.: Просвещение, 2014. – 238 с.
16. Колесникова, И.А. Воспитание к духовности и нравственности в эпоху глобальных перемен / И.А. Колесникова // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 25–33.
17. Кондаков, А.М. Духовно-нравственное воспитание в структуре Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / А.М. Кондаков // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 13–20.
18. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2010. – 24 с.
19. Криволапова, Н.А. Внеурочная деятельность. Программа развития познавательных способностей учащихся. 5–8 классы / Н.А. Криволапова. – М.: Просвещение, 2012. – 47 с.
20. Крупина, И. Педагогическое просвещение родителей / И. Крупина // Воспитание школьников. – 2001. – № 1. – С. 18–20.
21. Кукушин, В.С. Теория и методика воспитательной работы: учебное пособие / В.С. Кукушин. – Ростов н/Д.: Издательский центр «МарТ»; «Феникс», 2010. – 352 с.

22. Куприянов, Б.В. 18 форм воспитательной работы с детским коллективом класса / Б.В. Куприянов // Классный руководитель. – 2007. – № 6. – С. 103–125.
23. Лизинский, В.М. Классные часы в начальной школе / В.М. Лизинский // Завуч начальной школы. – 2007. – № 7. – С. 55–60.
24. Логинова, А.А. Духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся. Мониторинг результатов. 1 класс / А.А. Логинова, А.Я. Данилюк. – М.: Просвещение, 2012. – 79 с.
25. Логинова, А.А. Духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся. Мониторинг результатов. Методическое пособие. 2 класс / А.А. Логинова, А.Я. Данилюк. – М.: Просвещение, 2012. – 92 с.
26. Логинова, А.А. Духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся. Мониторинг результатов. Методическое пособие. 3 класс / А.А. Логинова, А.Я. Данилюк. – М.: Просвещение, 2013. – 88 с.
27. Логинова, А.А. Духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся. Мониторинг результатов. Методическое пособие. 4 класс / А.А. Логинова, А.Я. Данилюк. – М.: Просвещение, 2013. – 101 с.
28. Логинова, А.А. Духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся. Мониторинг результатов. Методическое пособие. 5–7 классы / А.А. Логинова, А.Я. Данилюк. – М.: Просвещение, 2014. – 171 с.
29. Логинова, А.А. Духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся. Мониторинг результатов. Книга моих размышлений. 1 класс / А.А. Логинова, А.Я. Данилюк. – М.: Просвещение, 2014. – 24 с.
30. Логинова, А.А. Духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся. Мониторинг результатов. Книга моих размышлений. 2 класс / А.А. Логинова, А.Я. Данилюк. – М.: Просвещение, 2014. – 46 с.
31. Логинова, А.А. Духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся. Мониторинг результатов. Книга моих размышлений. 3 класс / А.А. Логинова, А.Я. Данилюк. – М.: Просвещение, 2014. – 40 с.
32. Логинова, А.А. Духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся. Мониторинг результатов. Книга моих размышлений. 4 класс / А.А. Логинова, А.Я. Данилюк. – М.: Просвещение, 2014. – 48 с.
33. Логинова, А.А. Духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся. Мониторинг результатов. Книга моих размышлений. 5 класс / А.А. Логинова, А.Я. Данилюк. – М.: Просвещение, 2014. – 46 с.
34. Логинова, А.А. Духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся. Мониторинг результатов. Книга моих размышлений. 6 класс / А.А. Логинова, А.Я. Данилюк. – М.: Просвещение, 2014. – 46 с.
35. Логинова, А.А. Духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся. Мониторинг результатов. Книга моих размышлений. 7 класс / А.А. Логинова, А.Я. Данилюк. – М.: Просвещение, 2014. – 47 с.
36. Логинова, А.А. Духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся. Мониторинг результатов. Книга моих размышлений. 8 класс / А.А. Логинова. – М.: Просвещение, 2014. – 38 с.
37. Логинова, А.А. Духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся. Мониторинг результатов. Книга моих размышлений. 9 класс / А.А. Логинова. – М.: Просвещение, 2015. – 48 с.
38. Логинова, А.А. Духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся. Мониторинг результатов. Рабочий блокнот педагога. 1–4 классы / А.А. Логинова, А.Я. Данилюк. – М.: Просвещение, 2014. – 54 с.
39. Логинова, А.А. Духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся. Мониторинг результатов. Рабочий блокнот педагога. 5–7 классы / А.А. Логинова, А.Я. Данилюк. – М.: Просвещение, 2014. – 47 с.

40. Логинова, А.А. Духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся. Мониторинг результатов. Рабочий блокнот педагога. 8–9 классы / А.А. Логинова. – М.: Просвещение, 2015. – 48 с.
41. Лутовинов, В.И. Проблемы воспитания патриотизма / В.И. Лутовинов, С.И. Мешкова // Педагогика. – 2008. – № 7. – С. 50–53.
42. Маленкова, Л.И. Теория и методика воспитания: учебник / Л.И. Маленкова. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 480 с.
43. Методика воспитательной работы: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: «Академия», 2009. – 160 с.
44. Михалева Т. И. Современный подросток в современном мире: проблема формирования личности подростка в литературе 1960–2000-х годов. – М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2007. – 221 с.
45. Моделируем внеурочную деятельность обучающихся. Методические рекомендации: пособие для учителей общеобразоват. организаций / Ю.Ю. Баранова, А.В. Кисляков, М.И. Солодкова и др. – М.: Просвещение, 2014. – 92 с.
46. Нездемковская, Г.В. Становление этнопедагогики в России / Г.В. Нездемковская // Педагогика. – 2009. – № 7. – С. 17–26.
47. Никандров, Н.Д. Духовные ценности и воспитание в современной России / Н.Д. Никандров // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 3–12.
48. Петрова, Л.И. Воспитание младшего школьника: учебно-методическое пособие / Л.И. Петрова. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 347 с.
49. Плахова, Т.В. Настольная книга классного руководителя. Реализация воспитательной компоненты ФГОС: методическое пособие / Т.В. Плахова. – Волгоград: Учитель, 2014. – 157 с.
50. Примерные программы внеурочной деятельности. Начальное и основное образование / Под ред. В.А. Горского. – М.: Просвещение, 2011. – 111 с.
51. Рожков, М.И. Теория и методика воспитания: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 384 с.
52. Рожкова, Л.В. Толерантность в полиэтнической студенческой среде / Л.В. Рожкова // Социология образования. – 2009. – № 11. – С. 71–79.
53. Рубина, Л.Я. Воспитание и воспитательная работа в школе: взгляд социолога / Л.Я. Рубина // Образование и наука. – 2006. – № 3. – С. 97–108.
54. Синенко В.Я. Духовно-нравственное становление растущей личности в системе взаимодействия семьи и школы // Семья, школа, церковь. – № 13. – 2013. – С. 123–124.
55. Степанов, Е.Н. Изучение состояния и эффективности воспитательного процесса в классе / Е.Н. Степанов // Классный руководитель. – 2007. – № 1. – С. 5–12.
56. Степанов, Е.Н. Личностно-ориентированный классный час: особенности содержания и организации / Е.Н. Степанов // Классный руководитель. – 2006. – № 2. – С. 5–14.
57. Степанов, Е.Н. Планирование воспитательной работы в классе / Е.Н. Степанов // Классный руководитель. – 2006. – № 3. – С. 5–16.
58. Степанов, Е.Н. Воспитательная система класса / Е.Н. Степанов // Классный руководитель. – 2006. – № 4. – С. 5–19.
59. Степанов, Е.Н. Развитие индивидуальности учащихся в процессе воспитания / Е.Н. Степанов // Классный руководитель. – 2006. – № 6. – С. 5–16.
60. Степанов, Е.Н. Родительское собрание: методика подготовки и проведения / Е.Н. Степанов // Классный руководитель. – 2006. – № 7. – С. 7–13.
61. Степанов, Е.Н. Самоуправление в классном коллективе / Е.Н. Степанов // Классный руководитель. – 2006. – № 8. – С. 14–20.
62. Степанов, П.В. Как в соответствии с требованиями ФГОС разработать программу воспитания и социализации учащихся / П.В. Степанов // Управление воспитательным процессом в школе. – 2014. – № 1. – С. 93–100.

63. Степанов, П.В. Как в соответствии с требованиями ФГОС разработать программу воспитания и социализации учащихся / П.В. Степанов // Управление воспитательным процессом в школе. – 2014. – № 2. – С. 95–127.

64. Степанов, П.В. Внеурочная деятельность. Примерный план внеурочной деятельности в основной школе: пособие для учителей общеобразоват. организаций / П.В. Степанов, Д.В. Григорьев. – М.: Просвещение, 2014. – 127 с.

65. Степанов, П.В. Оценка качества и анализ воспитания в основной и средней школе: пособие для учителей общеобразовательных организаций / П.В. Степанов, И.В. Степанова. – М.: Просвещение, 2014. – 80 с.

66. Тюнников, Ю.С. Сюжетное стратегирование: классный руководитель – родители / Ю.С. Тюнников, М.А. Мазниченко // Школьные технологии. – 2003. – № 4. – С. 114–122.

67. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [электронный ресурс] – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения 16.05.2023).

Приложения

Приложение № 4 к приказу Минобразования Чувашии от 12.01.2022 № 15

**Порядок проведения
XVII республиканского конкурса на лучшего классного руководителя
2022 года «Самый классный классный»**

I. Общие положения

1.1. Республиканский конкурс на лучшего классного руководителя 2022 года.

«Самый классный классный» (далее – Конкурс) проводится в целях профессионального совершенствования педагогов, осуществляющих функции классного руководителя, распространения передового педагогического опыта педагогов Чувашской Республики, повышения роли воспитательной составляющей в деятельности общеобразовательных организаций для формирования духовно развитой, интеллектуальной, свободной и активной личности, способной к адаптации в социуме и на рынке труда, повышения престижа института классного руководства.

1.2. Учредителями Конкурса являются Министерство образования и молодежной политики Чувашской Республики, Чувашский республиканский комитет профсоюза работников народного образования и науки Российской Федерации, БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии (далее – Учредители).

II. Руководство конкурсом

2.1. Для организационно-методического обеспечения Конкурса формируется организационный комитет, который состоит из председателя, его заместителя, ответственного секретаря и членов.

2.2. Организационный комитет является основным координатором по подготовке и проведению всех этапов Конкурса: собирает конкурсные материалы, для оценки конкурсных заданий определяет жюри и утверждает регламент его работы, готовит представление кандидатов к награждению по итогам Конкурса.

2.3. Жюри Конкурса формируется из специалистов, имеющих опыт практической и научной работы в области воспитания, владеющих навыками экспертизы конкурсных (творческих) мероприятий, представителей органов управления образованием администраций муниципальных районов и городских округов, профессиональных и иных общественных организаций (органы государственно-общественного управления образованием, молодёжное движение), средств массовой информации и др.

III. Участники конкурса

3.1. В Конкурсе могут принять участие классные руководители общеобразовательных организаций независимо от их организационно-правовой формы, реализующие общеобразовательные программы начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования, работающие на момент проведения Конкурса не менее двух лет с одним коллективом класса, победители районных (городских) конкурсов «Самый классный классный».

3.2. К участию в Конкурсе не допускаются классные руководители, являющиеся победителями прошлых лет, а также призерами (лауреатами) Конкурса 2021 года.

IV. Сроки проведения конкурса

Конкурс проводится в три этапа в период **с 24 января по 22 марта 2022 года:**

I этап – школьный – **с 24 января по 04 февраля 2022 года** – проводится общеобразовательными организациями;

II этап – муниципальный – **с 07 февраля по 18 февраля 2022 года** – проводится органами управления образованием администраций муниципальных районов и городских округов;

III этап – республиканский – проводится Министерством образования и молодежной политики Чувашской Республики и БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии – **с 1 марта по 22 марта 2022 года и включает 2 тура:**

1 тур – заочный – с 1 марта по 15 марта 2022 года;

2 тур – очный – с 16 марта по 22 марта 2022 года.

V. Условия участия и порядок проведения конкурсных мероприятий республиканского этапа конкурса

5.1. **Школьный и муниципальный этапы** проводятся органами управления образованием администраций муниципальных районов и городских округов. Форма проведения – произвольная.

Обязательные условия:

1) образовательная организация размещает на сайте организации тематический баннер «Самый классный классный» в срок до 18 февраля 2022 года.

Структура баннера следующая:

- приказ о проведении школьного этапа Конкурса;
- резюме участников Конкурса;
- статистика Конкурса;
- хроника событий;
- ссылки на сайты участников Конкурса;
- итоговый протокол и приказ об итогах школьного этапа Конкурса.

2) информационная служба администрации муниципального района (городского округа) размещает на сайте органа управления образованием тематический баннер «Самый классный классный» в срок до 18 февраля 2022 года.

Структура баннера следующая:

- приказ о проведении муниципального этапа Конкурса;
- резюме участников Конкурса;
- статистика Конкурса;
- хроника событий;
- ссылки на сайты участников Конкурса;
- итоговый протокол и приказ об итогах муниципального этапа Конкурса.

Муниципальная экспертная комиссия в срок до 1 марта 2022 года подводит итоги муниципального этапа Конкурса с составлением итогового протокола, утверждаемого приказом.

5.2. В республиканском этапе Конкурса участвуют классные руководители победители муниципального этапа. Для участия в республиканском этапе Конкурса муниципальная экспертная комиссия выдвигает одного кандидата и до 1 марта 2022 года направляет в адрес организационного комитета по электронному адресу chr1057@rchuv.ru следующие документы:

- представление (приложение № 1 к настоящему положению);
- копию протокола итогового заседания муниципальной экспертной комиссии;
- копию приказа об итогах муниципального этапа Конкурса.

5.3. В программу первого (заочного) тура республиканского этапа Конкурса включены:

1. Самопрезентация «Я – классный руководитель» – это видеоролик продолжительностью не более 3 минут с возможностью воспроизведения на большом количестве современных цифровых устройств: AVI, MPEG, MKV, WMV, FLV, FullHD и иное (качество не ниже 360 px).

Самопрезентация «Я – классный руководитель» представляет классного руководителя и рассказывает об опыте духовно-нравственного воспитания обучающихся во внеурочной деятельности в рамках реализации рабочей программы воспитания.

Видеоролик должен быть оформлен в начале информационной заставкой с указанием фамилии, имени, отчества участника, образовательной организации.

Участники самостоятельно определяют жанр видеоролика (интервью, репортаж, видеоклип, мультфильм и иное).

До 1 марта 2022 года участники конкурса, прошедшие на республиканский этап, направляют в адрес организационного комитета по электронному адресу chr1057@rchuv.ru видеоролик «Самопрезентация «Я – классный руководитель».

2. Заочная экспертиза Программы работы классного руководителя с коллективом класса (приложение № 3 к настоящему положению).

До 1 марта 2022 года участники представляют бумажный вариант Программы работы классного руководителя с коллективом класса в БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии (г. Чебоксары, пр. М. Горького, д. 5, каб. 315, тел.: 58-37-89 (доб. 136).

Программы, присланные на Конкурс, не рецензируются, не возвращаются после проведения Конкурса и могут быть использованы с согласия участников Конкурса организационным комитетом в целях распространения опыта работы классных руководителей. Организационный комитет Конкурса оставляет за собой право не рассматривать присланные работы, которые не соответствуют требованиям настоящего положения.

5.4. Ко второму (очному) туру республиканского этапа Конкурса по результатам экспертизы Программ допускаются не более 20 участников, набравших наибольшее количество баллов по итогам заочного тура.

5.5. Участники очного тура республиканского этапа Конкурса по электронному адресу chr1057@rchuv.ru до 15 марта 2022 года представляют информационную карту участника Конкурса (приложение № 2 к настоящему положению).

5.6. Второй (очный) тур республиканского этапа Конкурса проводится с 16 по 22 марта 2022 года.

В программу второго (очного) тура республиканского этапа Конкурса включены:

1. «Разговор с учащимися» (регламент до 20 минут, возможны ответы на вопросы членов жюри)

Формат: обсуждение с учащимися актуального для них вопроса в режиме импровизации. Список возможных вопросов для обсуждения на классном часе, возрастной состав группы учащихся определяются на установочном семинаре. Конкретный вопрос для обсуждения выбирают учащиеся на основе списка возможных вопросов. Представитель учащихся называет вопрос, выбранный группой, непосредственно перед началом разговора.

Критерии оценивания:

- глубина и воспитательная ценность организованного обсуждения (0–5 баллов);
- умение создавать и поддерживать атмосферу взаимоуважения и толерантности (0–5 баллов);
- умение организовывать взаимодействие учащихся между собой (0–5 баллов);
- умение слушать, слышать и понимать позиции учащихся, адекватно педагогически целесообразно реагировать на них (0–5 баллов);
- умение включить каждого учащегося в обсуждение и формирование выводов (0–5 баллов).

2. Публичная лекция на тему «Классный руководитель – просветитель родителей в области воспитания» (регламент 10 минут)

Критерии оценивания:

- глубина и воспитательная ценность (0–5 баллов);
- оригинальность (0–5 баллов);
- полнота представления материала (0–5 баллов).

5.7. По итогам проведения конкурсных мероприятий «Разговор с учащимися», публичная лекция на тему «Классный руководитель – просветитель родителей в области воспитания» отбираются 5 лучших классных руководителей, набравших наибольшее количество голосов, для участия **в итоговом конкурсе**

«Открытая дискуссия».

Формат: открытое обсуждение актуальной общественно значимой проблемы, которая определяется организационным комитетом.

Критерии оценивания:

- общая культура и эрудиция (0–5 баллов);
- логичность и аргументированность суждений (0–5 баллов);
- умение вести дискуссию (0–5 баллов).

5.8. Финалист, набравший наибольшее количество баллов по результатам всех конкурсных мероприятий, объявляется победителем Конкурса.

VI. Подведение итогов Конкурса

6.1. Участники очного тура республиканского этапа Конкурса награждаются свидетельствами, победитель и лауреаты – дипломами Конкурса.

6.2. Форма материального поощрения победителя и лауреатов Конкурса определяется Учредителями Конкурса, заинтересованными организациями.

6.3. Победителю Конкурса в соответствии с Указом Президента Чувашской Республики от 5 октября 2005 года № 101 «О дополнительных мерах по поддержке и развитию инновационного, творческого и духовного потенциала системы образования в Чувашской Республике» присуждается денежное поощрение в размере 50 тыс. рублей.

VII. Финансирование

7.1. Оплату транспортных и командировочных расходов, проживания и питания участников республиканского этапа Конкурса и сопровождающих лиц обеспечивают муниципальные органы, осуществляющие управление в сфере образования.

7.2. Организация и проведение республиканского этапа Конкурса осуществляется за счет республиканского бюджета Чувашской Республики.

Приложение № 1 к положению о XVII республиканском конкурсе на лучшего классного
руководителя 2022 года
«Самый классный классный»

В организационный комитет XVII республиканского конкурса
на лучшего классного руководителя 2022 года
«Самый классный классный»

Представление

(наименование муниципального органа управления образованием)

выдвигает

(Ф.И.О. участника конкурса)

победителя

(название муниципального этапа Конкурса)

для участия в республиканском этапе конкурса
«Самый классный классный»

Руководитель органа управления образованием

Печать

Приложение № 2 к положению XVII республиканского конкурса на лучшего классного
руководителя 2022 года «Самый классный классный»

(фотопортрет 4 6 см)	Информационная карта участника XVII республиканского конкурса на лучшего классного руководителя 2022 года «Самый классный классный» _____ (фамилия) _____ (имя, отчество) (_____) (наименование района, города Чувашской Республики)

1. Общие сведения	
Муниципальный район (городской округ)	
Населенный пункт	
Дата рождения (день, месяц, год)	
Место рождения	
Адреса в Интернете (сайт, блог и т.д.), где можно познакомиться с участником и публикуемыми им материалами	
2. Работа	
Место работы (наименование образовательной организации в соответствии с уставом)	
Занимаемая должность, преподаваемые предметы	
Классное руководство, указать класс	
Общий трудовой и педагогический стаж (полных лет на момент заполнения анкеты)	
Квалификационная категория	
Почетные звания и награды (наименования и даты получения)	
3. Образование	
Название и год окончания учреждения профессионального образования	
Специальность, квалификация по диплому	
Дополнительное профессиональное образование за последние три года (наименования образовательных программ, модулей, стажировок и т.д., места и сроки их получения)	

<i>Основные публикации (в т. ч. брошюры, книги)</i>	
4. Общественная деятельность	
Участие в общественных организациях (наименование, направление деятельности и дата вступления)	
Участие в деятельности управляющего (школьного) совета	
Участие в разработке и реализации муниципальных, региональных, федеральных, международных программ и проектов (с указанием статуса участия)	
5. Досуг	
Хобби	
6. Контакты	
Мобильный телефон	
Личная электронная почта	
Адрес личного сайта в Интернете	
Адрес школьного сайта в Интернете	
7. Профессиональные ценности	
Педагогическое кредо участника	
Почему нравится работать в школе	
Профессиональные и личностные ценности, наиболее близкие участнику	
8. Приложения	
Подборка цветных фотографий: 1. портрет 9 13 см; 2. жанровая (с учебного занятия, внеклассного мероприятия, педагогического совещания и т.д.); 3. дополнительные жанровые фотографии (не более 5)	Представляется на компакт-диске в формате JPEG («*.jpg») с разрешением не менее 300 точек на дюйм без уменьшения исходного размера
Интересные сведения об участнике, не раскрытые предыдущими разделами (не более 500 слов)	
Не публиковавшиеся ранее авторские статьи и разработки участника, которые он хотел бы опубликовать в средствах массовой информации	Представляется на компакт-диске в формате DOC («*.doc») в количестве не более пяти

Достоверность сведений, представленных в информационной карте, подтверждаю:

_____ (подпись) _____ (фамилия, имя, отчество участника)

«___» 2022 г.

**Общие требования
к программе работы классного руководителя с коллективом класса**

Программа включает следующие структурные элементы:

1. Титульный лист.
2. Пояснительную записку.
3. Основные программные мероприятия.
4. План-график реализации программы.
5. Методическое обеспечение программы.
6. Ресурсное обеспечение программы.
7. Список литературы.

Оформление и содержание структурных элементов Программы

1. На титульном листе необходимо указать:

- полное юридическое наименование организации;
- где, когда и кем утверждена программа;
- название программы;
- срок реализации программы;
- Ф. И.О., должность автора (авторов) программы;
- название города, населенного пункта, в котором реализуется программа;
- год разработки программы.

2. В пояснительной записке к Программе следует раскрыть:

- направленность программы;
- новизну, актуальность, педагогическую целесообразность;
- цель и задачи программы;
- отличительные особенности данной программы от уже существующих программ;
- инновационные подходы в решении проблем организации воспитания,
- возраст детей, участвующих в реализации данной программы;
- формы и способы психолого-педагогического сопровождения реализации программы;
- сроки реализации программы (продолжительность образовательного процесса, этапы);
- формы и методы работы;
- ожидаемые результаты и способы их определения;
- формы подведения итогов реализации программы (выставки, фестивали, соревнования, учебно-исследовательские конференции и т. д.).

3. Основные программные мероприятия:

- перечень разделов и краткое описание основных программных мероприятий (что и

зачем предполагается сделать, каковы ожидаемые результаты);

- способы и формы определения результатов.

4. План-график реализации программы:

календарный план-график реализации программы с указанием даты, наименования мероприятия и места проведения, времени проведения и продолжительности, ответственных лиц, контингента и количества участников и др.

5. Методическое обеспечение программы:

- система методической работы с педагогическими работниками организации;
- обеспечение программы методическими видами продукции (разработки игр, бесед, походов, экскурсий, конкурсов, конференций и т.д.);
- рекомендации по проведению мероприятий, индивидуальной работы с детьми;
- дидактические материалы.

6. Ресурсное обеспечение программы

Краткое описание основных видов ресурсов и потребность в них для реализации программы.

7. Список использованной для разработки программы литературы

Список составляется с учетом требований ГОСТ к оформлению библиографических ссылок.

Интернет ресурсы для классных руководителей

- Конкурс на получение денежного поощрения лучшими учителями – информационный ресурс для организационно-аналитического и методического сопровождения конкурса
- Сайт «Единыйурок» – онлайн-площадка для проведения Единых уроков, тематических занятий и образовательных мероприятий, рекомендованных МОиН РФ.
- Тематические уроки, посвящённые праздникам, памятным, знаменательным датам РФ на сайте ФГАОУ ДПО АПК и ППРО (учредитель – Минобрнауки РФ)
- Сайт лаборатории воспитания нравственно-этической культуры ГосНИИ семьи и воспитания РАО
- Внеучебная деятельность и воспитание в школе (авторский сайт П.В. Степанова – заместителя заведующего Центром стратегии и теории воспитания личности, кандидата педагогических наук)
- «Содружество организаторов воспитательного процесса» – Межрегиональная общественная организация содействия воспитанию
 - «Азбука воспитания» – сайт для родителей и классных руководителей
 - Учительский портал
 - «Педсовет.си» – сообщество взаимопомощи учителей
 - Образовательный портал «Prodlenka» – сборник методических разработок
 - Родительский комитет – законодательство, образование, воспитание
 - Сценарии школьных праздников
 - Сценарии и истории праздников
 - Внеклассные мероприятия – сайт для учителей и родителей
 - Сайт «Уроки.net» – планирование, методические разработки, сценарии
 - Ассоциация классных руководителей
 - «ИНФОУРОК» – ведущий образовательный портал России
 - Портал о здоровом образе жизни (официальный ресурс Министерства здравоохранения РФ)

Видеоконтент для классных руководителей

- https://videouroki.net/blog/klassnomuRukovoditeliu/2-free_video/
- Всероссийский форум классных руководителей https://vk.com/video/@vfkr_ru
- Видеоролики, направленные на формирование позитивных представлений о родительстве, семье и семейных ценностях <https://nra-russia.ru/pic/art/2019/09/22/03/katalog-roliki.pdf>
- 9 фильмов, которые должен увидеть классный руководитель <https://pedsovet.org/article/9-filmov-kotorye-dolzen-uvidet-kazdyj-ucitel>
- Видеосюжет для классных часов и внеклассных мероприятий <https://videouroki.net/look/diski/klchasy1/index.html>

Современные фильмы, одобренные проектом «Научи хорошему»:

1. Фильмы проекта КиноУроки в школах России (Россия, возраст 6+)
2. Крепость (Россия, 2015 г., возраст 6+)
3. Поддубный (Россия, 2014 г., возраст 6+)
4. Частное пионерское (Россия, 2013 г., возраст 6+)
5. Конёк-Горбунок (Россия, 2021 г., возраст 6+)
6. Кунг-фу Панда 1 (США, 2008 г., возраст 6+)
7. Кунг-фу Панда 2 (США, 2011 г., возраст 6+)
8. Дом (США, 2015 г., возраст 6+)
9. Бетховен (1 и 2 части, США, 1992 г., возраст 6+)
10. Братец Баджранги (Индия, 2015 г., возраст 6+)
11. Звёздочки на земле (Индия 2007 г., возраст 6+)
12. Дети небес (Иран 1997, возраст 6+)
13. Тайна аббатства Келлс (Франция, 2009 г. возраст 6+)
14. Пеле. Рождение легенды (США, 2016 г., возраст 6+)
15. Песнь моря (Ирландия, Дания, Бельгия, Люксембург, Франция, 2014 г., возраст 6+)
16. Мысли о свободе (США, 2005 г., возраст 6+)
17. Все любят китов (США, 2012 г., возраст 6+)
18. Ведьмина служба доставки (Япония, аниме, 1989, возраст 6+)
19. Сторожевая застава (Украина, 2017, возраст 8+)
20. «Огонь» (Россия, 2020 г., возраст 8+)
21. Аладдин (США, 2019 г., возраст 10+)
22. Сериал «Энн из Зеленых крыш» (Канада, 1985 г., 1 сезон, 10+)
23. Сериал «Завтра наступит сегодня» (США, 1996 г., 4 сезона, возраст 10+)
24. Сериал «Чародей» (Австралия, 1995 г., 1 сезон, возраст 10+)
25. Легенды ночных стражей (Австралия, 2010 г., возраст 10+)
26. Дар чудес (Канада, 2015 г., возраст 10+)
27. Кубо. Легенда о самурае (США, 2016 г., возраст 10+)
28. Чернильное сердце (США, Германия, 2008 г., возраст 12+)
29. Посвященный (The Giver, США 2014 г., возраст 12+)
30. Обливион (США, 2013 г., возраст 12+)
31. Книга джунглей (США, Великобритания, 2016 г., возраст 12+)
32. Как приручить дракона 2 (США, 2014 г., возраст 12+)
33. Марсианин (США, 2015 г., возраст 12+)
34. Спокойной ночи, мистер Том (Великобритания, 1998 г., режиссёр Джек Голд, возраст 12+)
35. Реальная сказка (Россия, 2011 г., возраст 12+)
36. Джон Картер (США, 2012 г., возраст 12+)
37. Сверчок за очагом (Россия, 2001 г., возраст 12+)
38. Боевой конь (США, 2011 г., возраст 12+)
39. Белый плен (США, 2006 г., возраст 12+)
40. Поллианна (Великобритания, 2003 г., возраст 12+)
41. Маленькие женщины (США, 1994 г., возраст 12+)
42. Золушка (США, 2015 г., возраст 12+)

43. МакФарланд (США, 2015 г., возраст 12+)
44. Перед классом (США, 2008 г., возраст 12+)
45. 102 года – не предел (Индия, 2018 г., возраст 12+)
46. Потерянное Рождество (Великобритания, 2011 г., возраст 12+)
47. Писатели свободы (Германия, США, 2006 г., возраст 12+)
48. Динозавр Ми-Ши: Хозяин озера (Великобритания, Германия, 2005 г., 12+)
49. Дорога Домой – 1, 2 (США, 1993, 1996 г., возраст 12+)
50. История дельфина (США, 2011 г., возраст 12+)
51. Семьянин (США, 2000 г., возраст 14+)
52. Экипаж (Россия, 2016 г., возраст 14+)
53. Меня зовут Кхан (Индия, режиссёр Каран Джохар, 2010 г., возраст 16+)
54. Пи Кей (Индия, 2014 г., возраст 16+)
55. Ла-Ла Лэнд (США, 2016 г., возраст 16+)
56. Джодха и Акбар (Индия, 2008 г., возраст 16+)
57. Прибытие (США, 2016 г., возраст 16+)
58. Призрачная красота (США, 2016 г., возраст 16+)
59. Правнуки (Россия, 2015 г., возраст 16+)
60. Плутство («Хвост виляет собакой») (США, 1997 г., возраст 16+)
61. Место встречи (Италия, 2017 г., возраст 16+)

Советская классика

1. «Илья Муромец» (СССР) (1956) (Александр Птушко)
2. «Василиса прекрасная» (СССР) (Александр Роу)
3. «Морозко» (СССР) (1964) (Александр Роу)
4. «Марья-искусница» (СССР) (1959) (Александр Роу)
5. «Варвара-краса, длинная коса» (СССР) (1969) (Александр Роу)
6. «Сестрица Аленушка и братец Иванушка» (СССР) (1953) (О. Ходатаева)
7. «Аленький цветочек» (СССР) (1977) (Ирина Поволоцкая)
8. «Кашей Бессмертный» (СССР) (1944) (Александр Роу)
9. «Снегурочка» (СССР) (1968) (Павел Кадочников)
10. «Садко» (СССР) (1952) (Александр Птушко)
11. «Конек-Горбунок» (СССР) (1941) (Александр Роу)
12. «Огонь, вода и... медные трубы» (СССР) (1975) (Владимир Мотыль)
13. «Царевна-лягушка» (СССР) (1954) (Михаил Цехановский)
14. «Каменный цветок» (СССР) (1959) (Александр Птушко)
15. «Там, на неведомых дорожках...» (СССР) (1982) (Михаил Юзовский)
16. «Руслан и Людмила» (СССР) (1972) (Александр Птушко)
17. «Сказка о царе Салтане» (СССР) (1966) (Александр Птушко)
18. «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях» (СССР) (1951) (Иван Иванов-Вано)
19. «Золушка» (СССР) (1947) (Надежда Кошерева, Михаил Шапиро)
20. «Про Красную Шапочку» (СССР) (1977) (Леонид Нечаев)
21. «Обыкновенное чудо» (СССР) (1978) (Марк Захаров)
22. «Старая, старая сказка» (СССР) (1968) (Надежда Кошерева)
23. «Король-олень» (СССР) (1969) (Павел Арсенов)
24. «Принцесса на горошине» (СССР) (1976) (Борис Рыцарев)
25. «Волшебная лампа Алладина» (СССР) (1967) (Борис Рыцарев)

26. «Приключения Буратино» (СССР) (1975) (Леонид Нечаев)
27. «Королевство кривых зеркал» (СССР) (1963) (Александр Роу)
28. «Три толстяка» (СССР) (1966) (Алексей Баталов, Иосиф Шاپиро)
29. «Город мастеров» (СССР) (1965) (Владимир Бычков)
30. «Мио, мой Мио» (СССР – Швеция – Норвегия) (1987) (Владимир Грамматиков)
31. «Мария Мирабелла» (СССР – Румыния) (1982) (Ион Попеску Гопо, Наталья Бодюл)
32. «Детство Бемби» (СССР) (1985) (Наталья Бондарчук)
33. «Царевич Проша» (СССР) (1974) (Надежда Кошерева)
34. «Старик Хоттабыч» (СССР) (1956) (Геннадий Казанский)
35. «Айболит-66» (СССР) (1966) (Ролан Быков)
36. «Приключения желтого чемоданчика» (СССР) (1970) (Илья Фрэз)
37. «Приключения Петрова и Васечкина, обыкновенные и невероятные» (СССР) (1983) (Владимир Алеников)
38. «Приключения Электроника» (СССР) (1979) (Константин Бромберг)
39. «Гостья из будущего» (СССР) (1984) (Павел Арсенов)
40. «Приключения Тома Сойера» (Россия) (1981) (Станислав Говорухин)
41. «Малыш и Карлсон» (СССР) (1968) (Борис Степанцев)
42. «Приключения барона Мюнхгаузена» (Великобритания – ФРГ) (1989) (Терри Гилльям)
43. «Тимур и его команда» (СССР) (1940) (Александр Разумный)
44. «Ко мне, Мухтар!» (СССР) (1964) (Семен Туманов)
45. «Пограничный пес Алый» (СССР) (Юлий Файт)
46. «Кортик» (СССР) (1973) (Николай Калинин)
47. «Бронзовая птица» (СССР) (1973–1974) (Николай Калинин)
48. «Отроки во Вселенной» (СССР) (1974) (Ричард Викторов)
49. «Чук и Гек» (СССР) (1953) (Иван Лукинский)
50. «Первоклассница» (СССР) (1948) (Илья Фрэз)
51. «Девочка ищет отца» (СССР) (1981) (Юлий Гусман)
52. «Приходите завтра» (СССР) (1963) (Евгений Ташков)
53. «Звонят, откройте дверь» (СССР) (1965) (Александр Митта)
54. «Внимание, черепаха!» (СССР) (1970) (Ролан Быков)
55. «Армия Трясогузки» (СССР) (1964) (Александр Лейманис)
56. «Васек Трубачев и его товарищи» (СССР) (1955) (Илья Фрэз)
57. «Четыре танкиста и собака» (Польша) (1969)
58. «Встреча на Эльбе» (СССР) (1949) (Григорий Александров)
59. «Ошибка резидента» (СССР) (1968) (Вениамин Дорман)
60. «Корабли штурмуют бастионы» (СССР) (1953) (Михаил Ромм)
61. «До свидания, мальчики!» (СССР) (1964) (Михаил Калик)
62. «Подвиг разведчика» (СССР) (1947) (Борис Барнет)
63. «Мертвый сезон» (СССР) (1968) (Савва Кулиш)
64. «Щит и меч» (СССР) (1968) (Владимир Басов)
65. «Семнадцать мгновений весны» (СССР) (1973) (Татьяна Лиознова)
66. «Иваново детство» (СССР) (1962) (Андрей Тарковский)
67. «Молодая гвардия» (СССР) (1948) (Сергей Герасимов)
68. «Сердца четырех» (СССР) (1941) (Константин Юдин)
69. «Застава в горах» (СССР) (1953) (Константин Юдин)

70. «В 6 часов вечера после войны» (СССР) (1944) (Иван Пырьев)
71. «Битва за Москву» (СССР – ЧССР – ГДР – СРВ) (Юрий Озеров)
72. «Добровольцы» (СССР) (1958) (Юрий Егоров)
73. «На семи ветрах» (СССР) (1962) (Станислав Ростоцкий)
74. «Батальоны просят огня» (СССР) (1985) (Владимир Чеботарев, Александр Боголюбов)
75. «Они сражались за Родину» (СССР) (1975) (Сергей Бондарчук)
76. «Летят журавли» (СССР) (1957) (Михаил Калатозов)
77. «Баллада о солдате» (СССР) (1960) (Григорий Чухрай)
78. «Белорусский вокзал» (СССР) (1970) (Андрей Смирнов)
79. «Печки-лавочки» (СССР) (1972) (Василий Шукшин)
80. «Два бойца» (СССР) (1943) (Леонид Луков)
81. «На войне, как на войне» (СССР) (1968) (Виктор Трегубович)
82. «На всю оставшуюся жизнь...» (СССР) (1975) (Петр Фоменко)
83. «Женя, Женечка и Катюша» (СССР) (1967) (Владимир Мотыль)
84. «Отец солдата» (СССР) (1964) (Резо Чхеидзе)
85. «Повесть о настоящем человеке» (СССР) (1948) (Александр Столпер)
86. «Завтра была война» (СССР) (1987) (Юрий Кара)
87. «Живые и мертвые» (СССР) (1963) (Александр Столпер)
88. «В зоне особого внимания» (СССР) (1978) (Андрей Малюков)
89. «Горячий снег» (СССР) (1972) (Гавриил Егиазаров)
90. «Освобождение» (СССР – ГДР – Польша – Италия – Югославия) (1968–1971) (Юрий Озеров)
91. «Обыкновенный фашизм» (СССР) (1965) (Михаил Ромм)
92. «Покровские ворота» (СССР) (1982) (Михаил Козаков)
93. «Звезда» (СССР) (2000)
94. «Земля Санникова» (СССР) (1973) (Альберт Мкртчян, Леонид Попов)
95. «Гиперболоид инженера Гарина» (СССР) (1965) (Александр Гинзбург)
96. «Отроки во Вселенной» (СССР) (1974) (Ричард Викторов)
97. «Смелые люди» (СССР) (1950) (Константин Юдин)
98. «Тайна двух океанов» (СССР) (1955) (Константин Пипинашвили)
99. «Человек-амфибия» (СССР) (1961) (Геннадий Казанский, Владимир Чеботарев)
100. «Два капитана» (СССР) (1976) (Евгений Карелов)
101. «Дети капитана Гранта» (СССР) (1936) (Владимир Вайншток)
102. «Пятнадцатилетний капитан» (СССР) (1945) (Василий Журавлев)
103. «Капитан Немо» (СССР) (1975) (Василий Левин)
104. «Гардемарины, вперед!» (СССР) (1987) (Светлана Дружинина)
105. «Остров сокровищ» (СССР)
106. «Чингачгук Большой Змей» (ГДР) (Рихард Грошопп)
107. «Зорро» (Италия-Франция) (1974) (Дуччо Тессари)
108. «Всадник без головы» (СССР-Куба) (1972) (Владимир Вайншток)
109. «Великолепная семерка» (США) (1960) (Джон Стерджес)
110. «Дерсу Узала» (СССР-Япония) (1975) (Акира Кurosава)
111. 114. «Подкидыш» (СССР) (1939) (Татьяна Лукашевич)
112. «Александр Невский» (СССР) (1938) (Сергей Эйзенштейн, Дмитрий Васильев)
113. «Ярослав Мудрый» (СССР) (1981) (Григорий Кохан)

114. «Даниил – князь Галицкий» (СССР) (1987) (Ярослав Лупий)
115. «Борис Годунов» (СССР-ЧССР-Польша-ФРГ) (Сергей Бондарчук)
116. «Юность Петра» (СССР-ГДР) (1980) (Сергей Герасимов)
117. «Минин и Пожарский» (СССР) (1939) (Всеволод Пудовкин, Михаил Доллер)
118. «Адмирал Нахимов» (СССР) (1946) (Всеволод Пудовкин)
119. «Суворов» (СССР) (1940) (Всеволод Пудовкин, Михаил Доллер)
120. «Лермонтов» (СССР) (1986) (Николай Бурляев)
121. «Михайло Ломоносов» (СССР) (1984-1986) (Александр Прошкин)
122. «Анна Павлова» (СССР – Великобритания – ГДР – Куба – Франция) (1983–1986) (Эмиль Лотяну)
123. «Чайковский» (СССР) (1969) (Игорь Таланкин)
124. «Россия молодая» (СССР) (1982) (Илья Гурин)
125. «Мичман Панин» (СССР) (Михаил Швейцер)
126. «Гусарская баллада» (СССР) (1964) (Эльдар Рязанов)
127. «Леди Гамильтон» (США) (1941) (Александр Корда)
128. «Герой нашего времени» (СССР) (1965) (Станислав Ростоцкий)
129. «Евгений Онегин» (СССР) (1958) (Роман Тихомиров)
130. «Маленькие трагедии» (СССР) (1979) (Михаил Швейцер)
131. «Капитанская дочка» (СССР) (1958) (Владимир Каплуновский)
132. «Станционный смотритель» (СССР) (1972) (Сергей Соловьев)
133. «Метель» (СССР) (1964) (Владимир Басов)
134. «Герой нашего времени» (СССР) (1965) (Станислав Ростоцкий)
135. «Бэла» (СССР)
136. «Тамань» (СССР)
137. «Мертвые души» (СССР) (1984) (Михаил Швейцер)
138. «Нос» (СССР) (1977) (Ролан Быков)
139. «Очарованный странник» (СССР) (1990) (Ирина Поплавская)
140. «Дворянское гнездо» (СССР) (1969) (Андрей Михалков-Кончаловский)
141. «Жестокий романс» (СССР) (1984) (Эльдар Рязанов)
142. «Война и мир» (СССР) (1965–1967) (Сергей Бондарчук)
143. «Живой труп» (СССР) (1968) (Владимир Венгеров)
144. «Анна Каренина» (СССР) (1967) (Александр Зархи)
145. «Идиот» (СССР) (1958) (Иван Пырьев)
146. «Братья Карамазовы» (СССР) (Иван Пырьев)
147. «Преступление и наказание» (СССР)
148. «Подросток» (СССР) (1983) (Евгений Ташков)
149. «Дядя Ваня» (СССР) (1970) (Андрей Кончаловский)
150. «Неоконченная пьеса для механического пианино» (СССР) (1977) (Никита Михалков)
151. «Попрыгунья» (СССР) (1955) (Самсон Самсонов)
152. «Анна на шее» (СССР) (1954) (Исидор Анненский)
153. «Шведская спичка» (СССР) (1954) (Константин Юдин)
154. «Гранатовый браслет» (СССР) (1964) (Абрам Роом)
155. «Олеся» (СССР) (1970) (Борис Ивченко)
156. «Сказ про то, как царь Петр арапа женил» (СССР) (1976) (Александр Митта)
157. «Ночь перед Рождеством» (СССР) (1961) (Александр Роу)

158. «Алые паруса» (СССР) (1961) (Александр Птушко)
159. «Тихий Дон» (СССР) (1957–1958) (Сергей Герасимов)
160. «Петербургские тайны» (Россия) (1994–1995) (Вадим Зобин, Марк Орлов, Леонид Пчелкин)
161. «Гамлет» (СССР) (1964) (Григорий Козинцев)
162. «Король Лир» (СССР) (1970) (Григорий Козинцев)
163. «Собор Парижской Богоматери» (Франция) (1956) (Жан Деллануа)
164. «Красное и черное» (СССР) (1976) (Сергей Герасимов)
165. «Граф Монте Кристо» (Великобритания) (1975) (Дэвид Грин)
166. «Крестоносцы» (Польша) (1960) (Александр Форд)
167. «Двенадцатая ночь» (СССР) (1955) (Ян Фрид)
168. «Собака на сене» (СССР) (1977) (Ян Фрид)
169. «Моя прекрасная леди» (США) (1964) (Джордж Кьюкор)
170. «Трое в лодке, не считая собаки» (СССР) (1979) (Наум Бирман)
171. «Я вас любил...» (СССР) (1967) (Илья Фрэнс)
172. «Чужая родня» (СССР) (1955) (Михаил Швейцер)
173. «Большая семья» (СССР) (1954) (Иосиф Хейфиц)
174. «Помни имя свое» (СССР – Польша) (1974) (Сергей Колосов)
175. «Первый учитель» (СССР) (1965) (Андрей Кончаловский)
176. «Отчий дом» (СССР) (1959) (Лев Кулиджанов)
177. «Живет такой парень» (СССР) (1964) (Василий Шукшин)
178. «Высота» (СССР) (1957) (Александр Зархи)
179. «Учитель пения» (СССР) (1972) (Наум Бирман)
180. «Дачники» (СССР) (1966) (Борис Бабочкин, Елена Скачко)
181. «Сережа» (СССР) (1960) (Георгий Данелия, Игорь Таланкин)
182. «У озера» (СССР) (1969) (Сергей Герасимов)
183. «Дорогой мой человек» (СССР) (1958) (Иосиф Хейфиц)
184. «Верные друзья» (СССР) (1954) (Михаил Калатозов)
185. «Сто дней после детства» (СССР) (Сергей Соловьев)
186. «Друг мой Колька!» (СССР) (1961) (Алексей Салтыков, Александр Митта)
187. «Доживем до понедельника» (СССР) (1968) (Станислав Ростоцкий)
188. «Чужие письма» (СССР) (1975) (Илья Авербах)
189. «Дикая собака динго» (СССР) (1962) (Юлий Карасик)
190. «Когда деревья были большими» (СССР) (1961) (Лев Кулиджанов)
191. «Старший сын» (СССР) (1975) (Виталий Мельников)
192. «Начало» (СССР) (1970) (Глеб Панфилов)
193. «Калина красная» (СССР) (1973) (Василий Шукшин)
194. «Белый Бим черное ухо» (СССР) (1977) (Станислав Ростоцкий)
195. «Мир входящему» (СССР) (1961) (Александр Алов, Владимир Наумов)
196. «Человек дождя» (США) (1988) (Бэрри Левинсон)
197. «Веселые ребята» (СССР) (1934) (Григорий Александров)
198. «Девушка с характером» (СССР) (1939) (Константин Юдин)
199. «Волга-Волга» (СССР) (1938) (Григорий Александров)
200. «Цирк» (СССР) (1936) (Григорий Александров)
201. «Укротительница тигров» (СССР) (1954) (Александр Ивановский, Надежда Кошеверова)

202. «Свинарка и пастух» (СССР) (1941) (Иван Пырьев)
203. «Полосатый рейс» (СССР) (1961) (Владимир Фетин)
204. «Неподдающиеся» (СССР) (1959) (Юрий Чулюкин)
205. «Люди и манекены» (СССР) (1974) (Аркадий Райкин, В. Храмов)
206. «Лимонадный Джо» (ЧССР) (1964) (Олдридж Липский)
207. «Здравствуйте, я ваша тетя!» (СССР) (1975) (Виктор Титов)
208. «Афоня» (СССР) (1975) (Георгий Данелия)
209. «Берегись автомобиля» (СССР) (1966) (Эльдар Рязанов)
210. «Разиня» (Франция) (1965) (Жерар Ури)
211. «Большая прогулка» (Франция) (1966) (Жерар Ури)
212. «Римские каникулы» (США) (1953) (Уильям Уайлер)
213. «Большой вальс» (США) (1938) (Жюльен Девивье)
214. «Серенада солнечной долины» (США) (1941) (Х. Брюс Хамберстоун)
215. «Человек-амфибия» (СССР) (1961) (Владимир Чеботарёв)
216. «Приходите завтра» (СССР) (1963) (Евгений Ташков)
217. «Тропой бескорыстной любви» (СССР) (1971) – художественный фильм режиссёра Агаси Бабаяна. Первый фильм тетралогии о ручной рыси по кличке Кунак. Фильм поставлен по повести Виталия Бианки. «Рысь выходит на тропу» (1982), «Рысь возвращается» (1986), «Рысь идёт по следу» (1994) – соответственно, продолжения приключений уже знакомых героев
218. Усатый нянь (СССР) (1977) (Владимир Грамматиков)
219. Сказка о потерянном времени (СССР) (1964) (Александр Птушко)
220. Новогоднее приключение Маши и Вити (СССР) (1975) (Геннадий Казанский)
221. Добро пожаловать, или посторонним вход воспрещен (СССР) (1964) (Элем Климов)
222. «Уроки французского» (1978 год, СССР)
223. Двенадцать месяцев (СССР) (1973) (Анатолий Граник)
224. Солнце светит всем (1959 г. СССР, рекомендованный возраст – 12+)
225. Знахарь (Польша, 1981) (Ежи Гоффман)
226. Евдокия (СССР, 1961, Татьяна Лиознова, возраст – 6+)
227. Чудо на 34-ой улице (1947, США, Джордж Ситон, возраст – 6+)
228. Старик Хоттабыч (1956, СССР, возраст – 6+)
229. Алеша Птицын вырабатывает характер (1953, СССР, возраст – 6+)
230. Иван Бровкин на целине (1958, СССР, возраст – 6+)
231. Педагогическая поэма (1955, СССР, возраст – 6+)
232. Как закалялась сталь (1973, СССР, возраст – 12+)
233. Мачеха (1973, СССР, возраст – 12+)
234. «Точка, точка, запятая...» (1972, СССР, возраст – 10+)
235. Весна на заречной улице (1956, СССР, возраст – 10+)

Пример классного часа https://docs.yandex.ru/docs/view?url=ya-browser%3A%2F%2F4DT1uXEPPrJRXIUFoewruIIMUB2eHjri_68nrSFIBmo9ZNJBE1368HE5jQvsWR4bxVTVPkh117DkFg5TGM9cUUKSunpz6aenb15kPEadcJbdMwQtgPxwsjbYA9pM_Yb0XUTgL9DqV--VsQh8hWii_w%3D%3D%3Fsign%3DVE_dHVU2rqvu3fiXJba4fl-sDrKw1NLt3yy58Vt3U0Q%3D&name=62a22a61d13bd.doc&nosw=1

Методическая разработка классного часа для младших школьников

«Много есть профессий разных...»

Цель: сформировать у учеников представление о многообразии профессий.

Задачи:

- познакомить учеников с видами профессий;
- пробуждать интерес к осознанному выбору своей профессии;
- воспитывать у учеников уважение к людям труда.

Целевая аудитория: учащиеся 4 класса.

Оборудование: компьютер, проектор, раздаточный материал, плакаты, предметные картинки.

Ход классного часа.

Организационный момент

– Добрый день! Ребята, тему классного часа вы назовете сами, прослушав стихотворение «Когда я вырасту...» *Алексея Карамышева*:

Много есть профессий разных
Много всяких нужных дел.
Чем бы в жизни заниматься,
Что бы делать Ты хотел?

Иль летать над облаками,
Или делать все руками,
Или строить, или шить,
Иль пожар водой тушить?

Дядя Ваня – тракторист,
Дядя Саня – машинист,
Тетя Таня – пчеловод,
Всем, кто трудится – почет!

Сообщение темы занятия и постановка целей

- Так о чем мы сегодня поговорим ? (учащиеся высказывают свои предположения)
- Конечно, сегодня мы с вами узнаем о многообразии профессий, узнаем, какие виды профессий бывают, поговорим о профессиях ваших родителей.

Основная часть. Открытие нового знания

– Ребята, а что же такое «Профессия», как вы думаете? (учащиеся высказывают свои предположения).

– Давайте, обратимся к толковому словарю. «Профессия – основной род занятий, трудовой деятельности».

– Объясните, что значит «трудовая деятельность»? (учащиеся высказывают свои объяснения).

– Скажите, а всем ли нужно трудиться? (Трудиться нужно всем.)

– Ребята, а как вы думаете, сколько насчитывается профессий в мире? (учащиеся высказывают свои предположения).

– В мире существует более 40 тыс. профессий. Некоторые профессии исчезают, их место занимают новые более современные профессии и поэтому так важно разобраться в этом многообразии. Ученые разделили все профессии на несколько видов. Один из таких ученых Климов Е.А. Он разделил профессии на пять групп, в зависимости, с чем или с кем придется работать человеку. Первая группа профессий «Человек – человек».

– Как вы думаете, ребята, какой основной предмет труда будет у человека? (Учащиеся высказывают свои предположения.)

– Основной предмет труда в данной группе «ЧЕЛОВЕК». Какие профессии отнесем в эту группу? (Воспитатель, учитель, врач, медицинская сестра, повар, продавец и т.д.)

– Следующая группа профессий «Человек – техника». Какой основной предмет труда будет у человека? (Учащиеся высказывают свои предположения.)

– Основной предмет труда будет, конечно, техника. Различные движущиеся и не движущиеся механизмы. Какие профессии отнесем в эту группу? (Инженер, водитель, тракторист, механик, швея, токарь и т. д.)

– Молодцы, ребята. Третья группа профессий, которую выделил Евгений Александрович «Человек – природа». Какой основной предмет труда будет у человека? (Учащиеся высказывают предположения.)

– Основной предмет труда профессий в этой группе будут объекты живой и не живой природы. Какие профессии мы можем сюда отнести? (Агроном, ветеринарный врач, лесник, доярка, биолог, эколог и т. д.)

– Все верно, молодцы. Следующая группа профессий «Человек – знаковая система». Значит, с чем придется работать человеку, как вы думаете? (Учащиеся высказывают свои предположения.)

– Ребята, если человек выбрал профессии данной группы, то ему придется работать с различными знаками – это могут быть и цифры, и буквы. В эту группу включили такие профессии, как бухгалтер, экономист, кассир, секретарь, переводчик и т. д.

– И последняя группа профессий «Человек – художественный образ». Как вы думаете, с чем придется работать человеку? (учащиеся высказывают свои предположения).

– Основным предметом труда в данной группе будет являться какое-либо творчество. Какие профессии сюда отнесем? (Поэт, художник, композитор, хореограф и т.д.)

– Посмотрите, ребята, мы с вами узнали о пяти видах профессий, разобрались, какие профессии относятся к каждому виду. Конечно, все профессии перечислить невозможно, но ни одна профессия не может существовать отдельно от другой. Все профессии связаны между собой и помогают друг другу.

Закрепление новых знаний

Чтобы немножко отдохнуть, предлагаю вам отгадать загадки о профессиях. Но не просто отгадать, а еще и сказать к какому типу профессий относится отгадка.

В прошлый раз был педагогом,
Послезавтра – машинист.
Должен знать он очень много,
Потому, что он ... (Артист)

Как же трудно спозаранку
Целый день крутить баранку.
Мчится он во весь опор,
Потому что он... (Шофёр)

Кто в дни болезней
Всех полезней
И лечит нас
От всех болезней? (Доктор)

Много ей работать нужно,
И работать с огоньком,
Чтоб была у нас на ужин
Каша с маслом, молоком. (Доярка)

Он не лётчик, не пилот,
Он ведёт не самолёт,
А огромную ракету,
Дети, кто, скажите, это? (Космонавт)

На работе день-деньской
Управляет он рукой,
Поднимает та рука
Сто пудов под облака. (Крановщик)

Пускай лекарства пить невкусно,
Пускай чуть-чуть болят уколы,
Ты к ней пойдёшь больной и грустный,
Уйдёшь — здоровый и весёлый. (Медсестра)

С лесенки ответил Вова:
– Мама – лётчик? Что ж такого!
Вот у Коли, например,
Мама – ... (Милиционер)

Кто пасёт овец и коз
Там, где луг травой зарос? (Пастух)

У этой волшебницы,
Этой художницы —
Не кисти и краски,
А гребень и ножницы. (Парикмахер)

Бублик, баранку, батон и буханку
... из теста испёк спозаранку. (Пекарь)

Ходит в белом колпаке
С поварёшкою в руке.
Он готовит нам обед:
Кашу, щи и винегрет. (Повар)

– Молодцы, ребята! Предлагаю вам поиграть в игру «**Назови профессию**». Мне сюда нужны несколько смельчаков, я вам назову профессию, а вы без слов, при помощи мимики и жестов должны показать ее, а ребята должны угадать.

Профессии: музыкант, бухгалтер, врач, водитель, повар.

– Замечательно, ребята.

– Ребята, назовите, пожалуйста, пословицы о труде.

Без труда не вытянешь и рыбку из пруда.

Семь раз отмерь, один раз отрежь.

Терпение и труд все перетрут.

Работе время, потехе час.

– Дело мастера боится.

– Молодцы, ребята!

– Ребята, у каждого из вас есть родители и они тоже кем-то работают. Кто знает, где работает его мама или папа? Расскажите об их профессиях (слушаем рассказы ребят о профессиях родителей).

– Кто бы из вас хотел быть похожим на своих родителей? Кто бы хотел получить такую же профессию, как у мамы или у папы?

Итог урока

– Сколько насчитывается в мире профессий?

– На какие группы разделил все профессии Климов Е.А.?

– Приведите примеры профессий типа «Человек – человек», «Человек – техника», «Человек – природа», «Человек – знаковая система», «Человек – художественный образ».

Рефлексия.

– Поднимите руки те, кто сегодня для себя открыл что-то новое.

– Поднимите руки те, кто задумался о том, кем он хотел бы стать в будущем.

– Поднимите руки те, кто еще не до конца разобрался в многообразии профессий.

– Ребята, я вам желаю выбрать правильную дорогу, выбрать ту профессию, которая вам будет доставлять радость, удовлетворение, чтобы всегда понимали, что то дело, которым вы занимаетесь, нужное и полезное. Урок закончен.

Список использованной литературы

1. <https://kladraz.ru/zagadki-dlja-detei/zagadki-o-profesijah-dlja-shkolnikov-nachalnyh-klasov-s-otvetami.html>
2. <https://stihi.ru/2011/05/09/4015>
3. <https://adukar.com/ru/news/abiturientu/slovar-professiy>
4. <https://ozhegov.slovaronline.com/27933-PROFESSIYA>
5. https://cposo.ru/images/docs/Klassifikacija_professij_E.A.Klimova.pdf

Словарь классного руководителя

Авторская школа – учреждение, где реализуются отдельные идеи и концепции.

Адаптация – приспособление.

Акмеология – наука, исследующая закономерности и факторы достижения вершин профессионализма, творческого долголетия человека.

Аксиология – наука, исследующая философское учение о ценностях.

Аксиологический подход в изучении педагогических явлений. Понятие о педагогических ценностях и их классификации. Аксиологический подход позволяет изучать педагогические явления с точки зрения общечеловеческих ценностей. В основе педагогической аксиологии лежат понимание и утверждение ценности человеческой жизни, воспитания, обучения и образования в целом.

Анализ – метод научного исследования путем разложения предмета на составные части или мысленного расчленения объекта путем логической абстракции.

Вид обучения – обобщенная характеристика обучающих систем, характер взаимодействия учителя и учащихся; функции используемых средств, методов и форм обучения.

Закономерность – объективно существующая, повторяющаяся, существенная связь явлений в любой сфере общественной жизни или этапов какого-либо процесса.

Гуманизация пространства детства – воспитание, методология которого предполагает признание Человека наивысшей ценностью жизни на земле.

Гуманизация воспитания – это интегрированный и многогранный процесс взаимодействия детей и взрослых, предполагающий доброжелательность и терпимость отношений друг к другу, диалоговый характер общения, возможность выбора ребенком способов жизни, свободу для творчества и саморазвития.

Между тем школьная практика показывает, что разнообразие воспитательных систем не сводится только лишь к гуманистическим. Можно выделить (по М.В. Воропаеву):

Собственно **гуманистические воспитательные системы**. Они характеризуются высокоценностным отношением к личности «здесь и теперь», средним уровнем развития внутреннего институционального контроля (т.е. сформированными в школе традициями, образцами привычного поведения), незначительной ролью внешних санкций.

Деятельностный подход предполагает направленность всех педагогических мер на организацию интенсивной, постоянно усложняющейся деятельности, ибо только через деятельность человек усваивает науку и культуру, способы познания и преобразования мира.

Индивидуальность – своеобразие психики личности индивида, ее неповторимость. Проявляется в чертах темперамента и характера, в эмоциональной, интеллектуальной и волевой сферах, в интересах, потребностях и способностях человека.

Когнитивный – связанный с познанием.

Конгруэнтность (от англ. congruence) – подлинность, открытость, честность; одно из трех «необходимых и достаточных условий» эффективного психотерапевтического контакта и отношения. Термин «конгруэнтность» введен в психологию К. Роджерсом.

Конгруэнтность – это процесс безоценочного принятия и осознания человеком своих собственных реальных и актуальных ощущений, переживаний и проблем с их последующим точным озвучиванием в языке и выражением в поведении способами, не травмирующими других людей (или, иначе говоря, при соблюдении человеком условия «как если бы» это озвучивание и выражение было адресовано ему самому). Конгруэнтность – это такое динамическое состояние, в котором человек наиболее свободен и аутентичен в качестве самого себя, не испытывая при этом потребности в использовании психологических защит, в том, чтобы предьявлять фасад, прятать себя, например, за маской или ролью «эксперта». Конгруэнтность наблюдается в тех случаях, когда наши внутренние чувства и переживания точно отражаются нашим сознанием и точно выражаются в нашем поведении, когда нас можно

воспринимать и видеть теми, кто мы есть на самом деле (автор статьи – д. п. н. Орлов Александр Борисович).

Пространство детства – социокультурный феномен, оказывающий воздействие на процесс развития ребенка. Пространство детства – это деятельностное поле ребенка, которое органично связано с пространством взрослого мира, но в то же время имеет определенную автономию (И.Д. Демакова).

Развитие – процесс количественных и качественных изменений в организме, психике, интеллектуальной и духовной сфере человека, обусловленный влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых факторов.

Формирование – процесс становления личности человека в результате объективного влияния наследственности, среды, целенаправленного воспитания и собственной активности личности.

Личность – человек как субъект отношений и сознательной деятельности, способный к самопознанию и саморазвитию; устойчивая система социально значимых черт, **отношений**, установок и мотивов, характеризующая человека как члена общества.

Личностный подход как отношение к воспитаннику, к его личности, к субъекту собственного развития. Личностный подход предполагает в качестве ведущего ориентира формирование личностных качеств: направленности, общественной активности, творческих способностей, черт характера.

Парадигма – теория, принятая в качестве образца решения исследовательских задач.

Процесс (продвижение) – 1) последовательная смена состояний, ход развития чего-либо; 2) совокупность последовательных действий для достижения какого-либо результата.

Принцип (основа, начало) – 1) основное исходное положение какой-либо теории, учения; руководящая идея, правило деятельности; 2) внутреннее убеждение, взгляд на вещи, определяющие нормы поведения.

Признание – это способность видеть в другом именно другого, как носителя других ценностей, другой логики мышления, других форм поведения.

Принятие – это положительное отношение к таким отличиям.

Понимание – это умение видеть другого изнутри, способность.

Процесс воспитания – сознательно организуемое взаимодействие педагогов и воспитанников, организация и стимулирование активной деятельности воспитуемых по овладению ими социальным и духовным опытом, ценностями, отношениями (Харламов И.Ф.).

Самоуправление ученическое – форма организации жизнедеятельности коллектива учащихся, обеспечивающая развитие их самостоятельности в принятии и реализации решений для достижения общественно значимых целей. («Самоорганизация детей в мире взрослой жизни», В.И. Слободчиков). Многообразие форм самоуправления позволяет избежать формального, бюрократического подхода к его организации. Важно чётко продумать структуру самоуправления и содержание работы конкретных подразделений.

Одна из важнейших задач самоуправления – развитие активности учащихся. Высокий уровень организованности самоуправления может свидетельствовать как о его развитии, так и об авторитарном стиле руководства, низкий – о преобладании в коллективе стихийности. Коллективный самоконтроль выражается в анализе органами самоуправления своей деятельности и поиске наиболее эффективных путей достижения цели. Результат развития самоуправления – взаимная ответственность, когда все учащиеся добросовестно выполняют свои обязанности, и когда каждый учащийся отвечает за общие итоги деятельности, а все – за работу каждого. Основная закономерность развития самоуправления – гармонизация общих целей, содержания деятельности и ценностных ориентаций учащихся. Основные принципы самоуправления: сплочение коллектива вокруг единой цели; единство и оптимальное сочетание коллективных и личных интересов учащихся; динамичность и вариативность структуры органов самоуправления; добровольность в формировании его органов; интеграция и дифференциация педагогического управления и ученического самоуправления.

Самоутверждение – стремление индивида к достижению и поддержанию определённого общественного статуса, часто выступающее как доминирующая потребность. Это стремление может проявляться как в реальных достижениях в той или иной области, так и в отстаивании своей значимости перед другими путём лишь словесных заявлений.

Система – упорядоченное множество взаимосвязанных элементов и отношений между ними. Педагогическая система – это теоретическая модель объекта педагогической действительности; совокупность элементов, характеризующих сущность явления педагогической действительности.

Система воспитательной работы – это система взаимосвязанных воспитательных мероприятий, адекватных поставленной цели. В лучшем случае это подсистема в общей воспитательной системе, в худшем – набор мероприятий, проводимых «для галочки», нередко под давлением извне.

Системный подход – ориентирующий исследователя на раскрытие целостности объекта, выявление его связей и отношений. Системный подход позволяет разрабатывать стройную систему теории воспитания и теории обучения, охарактеризовать все его основные элементы (цель, содержание, средства, методы).

Социализация – усвоение человеком ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих в данное время данному обществу.

Технология воспитания – это система разработанных наукой и отобранных практикой способов, приемов, процедур воспитательной деятельности, которые позволяют гарантированно результативно и качественно осуществлять свою деятельность. «КАК?» – коренной вопрос технологии в области воспитания. Технология воспитания включает в себя определенную последовательность процедур:

1. Определение конкретной цели: цель в технологии – гипотетическая идея всего технологического проекта;
2. Разработка теоретических оснований, т.е. определенные педагогические концепции;
3. Поэтапная, пошаговая структура деятельности: в качестве этапов выступают воспитательные ситуации (подготовительная, функциональная, контрольная, итоговая);
4. Анализ результатов (мониторинг – коррекция – рефлексия).

Таким образом, технологический алгоритм воспитательного мероприятия выглядит следующим образом:

- определение цели;
- построение содержания;
- подготовка мероприятия;
- проведение мероприятия;
- анализ итогов мероприятия.

Фактор (делающий, производящий) – движущая сила, причина, существенное обстоятельство в каком-либо процессе, явлении.

Формирование – процесс становления личности человека в результате объективного влияния наследственности, среды, целенаправленного воспитания и собственной активности личности.

Целеполагание – постановка цели субъектом деятельности.

Эмпатия – сопереживание; совпадение, контактирование с эмоциональными проявлениями, переживаниями другого человека; способность переживать вместе с другим человеком (а не за или для него), откликаться на проявления его эмоционального мироощущения, понимать и переживать его (автор статьи – д.п.н. Орлов Александр Борисович).

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
БАШКИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. М. АКМУЛЛЫ**

Аминов Т. М., Арасланова А. Т.

Праксеологические основы педагогической деятельности

Учебное пособие

Уфа 2023

УДК 37.01(075.8)
ББК 74.00я73
А62

*Печатается по решению учебно-методического совета
Башкирского государственного педагогического университета
им. М. Акмуллы*

Аминов Т. М., Арасланова А. Т. Праксеологические основы педагогической деятельности: учеб. пособие [Текст]. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2023. – 197 с.

Предлагаемое учебное пособие ориентировано на овладение педагогической деятельности и достаточного уровня педагогического мастерства, проявляющегося в эффективном и качественном выполнении профессиональных функций будущими специалистами. Работа нацелена на организацию аудиторных и внеаудиторных занятий студентов магистратуры, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» всех профилей при изучении дисциплин педагогического цикла.

Пособие может быть использовано преподавателями вузов, аспирантами, студентами для подготовки к лекционным, семинарским занятиям и выполнения самостоятельной работы по учебной дисциплине, а также при подготовке и прохождении научно-исследовательской и педагогической практики.

Рецензенты:

И. М. Синагатуллин, доктор педагогических наук, профессор
(Бирский филиал УУНиТ);

Р. М. Фатыхова, доктор педагогических наук, профессор
(БГПУ им. М. Акмуллы).

ISBN 978-5-87978-454-1

© Издательство БГПУ, 2023

© Аминов Т. М., Арасланова А. Т., 2023

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
Лекционный курс	
Лекция 1. Педагогическая праксеология как общая теория педагогической деятельности	5
Лекция 2. Педагогическая деятельность как научная категория	19
Лекция 3. Праксеологическая структура педагогической деятельности ..	31
Лекция 4. Особенности педагогического общения	67
Лекция 5. Процедуры педагогической деятельности	75
Лекция 6. Технологические основания педагогического мастерства ...	101
Планы лабораторных занятий	109
Дополнительные праксеологические материалы для выполнения практических заданий	123
Праксеологический практикум	126
Вопросы к зачету (экзамену)	139
Заключение	141
Список литературы	142
Приложение	144
Монахова Л. Ю., Федотова В. С. Праксиоцентризм в профессиональном стандарте педагога	144
Колесникова И. А., Титова Е. В. Праксеологические проблемы профессионально-педагогической деятельности	173
Горчакова-Сибирская М. П. Успешность деятельности преподавателя как предмет педагогической праксеологии	192

ВВЕДЕНИЕ

Воспитание в педагогическом смысле есть определенная деятельность, деятельность по взаимодействию воспитателя с воспитанником. Вне деятельности нет воспитания. Получается, что одним из основных проблем, одним из основных вопросов в целостном педагогическом процессе, т.е. взаимодействия учителя с учеником, как раз связано с вопросом деятельности.

В сознании людей всегда было и есть множество стереотипов. Явление само по себе нормальное, но если поразмышлять, то оказывается, что часть этих стереотипов оказываются ошибочными или просто заблуждениями. К примеру, большинству людей кажется, что они разбираются в вопросах воспитания, ведь так или иначе каждому приходится сталкиваться с этим явлением. Поэтому студентам и выпускникам педагогического учебного заведения, а также начинающим учителям нередко кажется, что вот у них обязательно все получится, что они-то обязательно станут профессионалами своего дела, кажется, что каждый может стать педагогом высокого класса.

Практика же показывает, что даже не каждый пятый, решивший посвятить себя этому благородному делу, достигает желаемого уровня. В чем причины? Причинами подобной ситуации являются внешнее нетехнологичное понимание сущности педагогической деятельности и отсутствие позитивной технологии формирования вышеуказанных качеств учителем в самом себе и в организации педагогического процесса. Для решения названной проблемы в педагогике и была выделена специальная отрасль – педагогическая праксеология. Педагогическая праксеология – область знания, где рассматриваются закономерности, принципы, технологии, методы и многое другое, направленные на рациональное построение педагогической деятельности и получение качественных ее результатов.

Учебный курс «Педагогическая праксеология» нацелен на формирование у обучающихся общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, мотивации к целенаправленному самообразованию и будущей педагогической деятельности.

В учебном пособии выделено четыре основных блока. Первый из них – лекционный курс; второй – планы и практические работы для лабораторных занятий; третий – праксеологический практикум, в котором приведено множество заданий и задач, решение которых, безусловно, повысит технологический уровень педагогической деятельности; в четвертом разделе, в Приложении, предлагаются работы, необходимые при выполнении практических заданий.

ЛЕКЦИОННЫЙ КУРС

ЛЕКЦИЯ 1

Педагогическая праксеология как общая теория педагогической деятельности

Вопросы лекции:

1. Теоретические основы педагогической праксеологии
2. Педагогическая праксеология как научная область знания
3. Система основных категорий педагогической праксеологии

1. Теоретические основы педагогической праксеологии

Воспитание в педагогическом смысле есть определенная деятельность, деятельность по взаимодействию воспитателя с воспитанником. Вне деятельности нет воспитания. Получается, что одним из основных проблем, одним из основных вопросов в целостном педагогическом процессе, т.е. взаимодействия учителя с учеником, как раз связано с вопросом деятельности. И педагогика, развиваясь, накапливала достаточно много материалов, которые касались общечеловеческой деятельности и, в частности, деятельности педагога, т. е. педагогической деятельности.

Накопление этих знаний педагогической наукой и другими науками, привело к формированию новой области знания, которая получила название праксеология. Понятие «праксеология» произошло от греческого и латинского слов. С греческого «праксеология» означает «действие, практика», с латинского «праксеология» переводится как «действие, деяние». В литературе понятие пишется двояко, вы можете встретить праксеология или праксиология, это особенность разного перевода одного и того же понятия. В нашем смысле и первый и второй варианты имеют право на существование, но чаще всего используют данное понятие через букву «е» праксеология. Если читатель будет употреблять другое обозначение, это не будет считаться как ошибка.

Итак, впервые понятие «праксеология» в 1890 году использует французский философ Эспинас. Он называет праксеологию как науку об общих формах и принципах действия человека. Дальше это понятие было расширено и переведено на деятельность человека в психологическом смысле.

Австрийский экономист Мизес понимает праксеологию как науку о поведении человека, т.е. он переводит слово «праксеология» как конкретное поведение человека, внешнее проявление этого поведения по отношению к самому себе или по отношению к другим людям.

Уже в середине XX века польский исследователь Котарбиньский, обосновывает праксеологический подход и определяет это как способ

объяснения человеческой практики. Он обосновывает это в своей работе «Трактат о хорошей работе», в которой автор размышляет о качественной деятельности человека, о его социально-ориентированной работе, делает акцент на том, какие могут быть признаки качественной или хорошей работы человека.

Вообще идея педагогической деятельности рассматривалась во многих исследованиях: в философских, экономических, психологических, и, безусловно, в педагогических сочинениях. Можно назвать очень много мыслителей и исследователей, в том числе представителей эпохи Античности и Средневековья. В литературе встречается множество размышлений античных авторов, где речь идет о деятельности человека, например, у Аристотеля. Дальше о деятельности человека, в том числе и о деятельности педагога, мы встречаем у средневековых авторов, например, у мусульманских мыслителей, таких как Ибн Сина, представителей союза «Братьев чистоты» и других, которые говорили о деятельности учителя, которая может привести к некому эффекту, к определенному качественному проявлению его работы в педагогическом процессе.

Безусловно, большое внимание работе учителя и педагогической деятельности уделял Ян Амос Коменский. Подобные мысли встречаем так же у И. Г. Песталоцци, Дж. Локка, И. Канта, Гегеля, Фихте, К. Маркса, Дж. Дьюи, Пиаже, Л. С. Выготского, А. А. Леонтьева, Ю. К. Бабанского и множества других педагогов и философов, которые говорили в целом об общечеловеческой деятельности или о педагогической деятельности, в частности.

К примеру, Я. А. Коменский называет учителя «солнцем», который, образно, своими лучами, своим теплом начинает выращивать воспитанников. Учитель, по его мнению, это человек, который развил в себе все общечеловеческие добродетели: гуманность, демократизм, справедливость, открытость, хорошее знание своего предмета, это и уважение к ребенку, человек, который любит работу и любит детей.

Ближе к нашему времени в XIX веке у Л. Н. Толстого мы встречаем такую фразу: «что хороший учитель - это тот, который любит свою педагогическую работу и любит детей». В ряду названных педагогов можно обратить внимание на И. Г. Песталоцци, который обосновывает одну из важных составляющих педагогики, идею развивающего обучения. Он говорит о том, что обучение только тогда правильно и только тогда качественно, когда оно носит развивающий характер. Джон Локк, который разрабатывает содержательную и технологическую систему воспитания человека – будущего джентльмена. Джон Дьюи, который не только теоретически, но и практически переводит эти размышления на педагогическую практику и переносит идею качественной педагогической работы на образовательную площадку, где дети выстраивают собственные траектории самообразования и самовоспитания. Задача педагогов

направлена на создание благоприятных условий и управление деятельностью детей.

Педагогическая наука на сегодняшний день накопила достаточно много, чтобы говорить о том, что сегодня необходимо выйти на более качественный уровень педагогической деятельности. И надо обратить внимание, что педагогическая праксеология как раз и занимается вопросами успешности педагогической деятельности. Педагогическая праксеология основывается на системе следующих знаний:

1. Философские законы, объясняющие общие особенности трудовой деятельности человека.
2. Общонаучные подходы, раскрывающие проблемы активности и деятельности человека
3. Междисциплинарные знания, которые содержатся во всех гуманитарных науках, это философия, история, психология, биология, педагогика, социология, культурология, экономика и другие научные области.
4. Конкретно педагогические знания об особенностях педагогической деятельности.
5. Знания рефлексивные, то есть знание конкретного человека по поводу причин, условий и успешности его деятельности, но, в первую очередь, педагогической деятельности, то есть тогда, когда педагог размышляет о результатах своей собственной деятельности и дает им объективные оценки.

Надо сказать, что педагогическая праксеология как область научного знания и одна из составляющих педагогики, начинает оформляться уже с середины XX века. В конце XX века и в начале XXI века педагогическая праксеология становится еще и предметом преподавания, то есть учебной дисциплиной во многих педагогических учебных заведениях.

2. Педагогическая праксеология как научная область знания

Наукой называют сферу специфической деятельности человека, задачей которой является формирование и систематизация объективных знаний об окружающем мире. Главной особенностью науки является то, что, если в других отраслях человеческой деятельности используются уже открытые знания, наука же занимается получением этого знания. В узком смысле «наукой» обозначают отдельные отрасли знания, например, «философия», «педагогика», «психология», «математика», «физика», «химия», «биология» и т. д. Внимание любой науки направлено на конкретную область человеческого знания. Наука представляет собой систему знаний определенной области. Обязательными атрибутами этой системы являются объект и предмет науки, совокупность законов и закономерностей, открытых наукой, систему категорий, методологические и теоретические положения этой области знания. В науке выделяют основные

принципы исследования и методы исследования. Также противоречия, на разрешение которых направлена наука, отсюда любая наука обязательно должна строиться на некой системе теоретических, методологических и технологических положениях.

Педагогическая праксеология является одной из отраслей педагогики. В педагогической праксеологии сегодня выделены все те атрибуты, названные выше. Объектом исследования называют целостное явление или предмет, которое изучается исследователем. В педагогических работах это может быть «педагогический процесс», «система образования», «педагогический опыт» и т. д. **Объект** – явление первичное, общее, а **предмет** его составляющее.

Предметом исследования называют определенную часть объекта, его составной компонент или какой-либо из его аспектов, сторон. Предмет дает представление о том, что рассматривается в объекте, как рассматривается, какие новые аспекты, свойства, функции раскрывает данное исследование.

Педагогическая праксеология – эта отрасль педагогической науки об общих принципах и способах рациональной целесообразной и успешной деятельности по воспитанию и обучению.

Объектом педагогической праксеологии является педагогическая деятельность в целом.

Предметом педагогической праксеологии являются закономерности и условия рациональной и успешной педагогической деятельности.

Цель педагогической праксеологии – получение практико-ориентированного знания о принципах и способах рациональной и продуктивной педагогической деятельности. То есть педагогическая праксеология акцентирует внимание не на саму педагогическую деятельность, а на рациональную и продуктивную педагогическую деятельность, сопоставимую с педагогическим мастерством.

Основные задачи педагогической праксеологии:

1. Разработка и обоснование, норм эффективной педагогической деятельности, здесь педагогическая праксеология выполняет нормативную функцию.

2. Изучение закономерностей, формирование профессионализма, достижение педагогического мастерства педагога. Здесь акцент сделан на педагогическом мастерстве, т.е. педагогическое мастерство является целью, на изучение которой направлена педагогическая праксеология.

3. Технологическая задача, выявление и описание элементов, профессиональных действий педагога или педагогического коллектива, т.е. выполняя эту задачу педагогическая праксеология обращает внимание на те отдельные элементы или действия, которые совершает отдельный педагог или педагогический коллектив, для качественной обучающей, образовательной или воспитательной деятельности.

Отсюда исходя из этих задач выделяют **функции** педагогической праксеологии, их достаточно много. Назовем некоторые из них:

1. Нормативная функция, то есть педагогической праксеологии формирует нормы, определяет нормативы, обосновывает эти нормативы, следование которым приводит к более высокому уровню процесса педагогической деятельности.

2. Регулятивная функция, она направлена на регулирование деятельности, подготовки, рефлексии деятельности педагогов или педагогического коллектива.

3. Прогностическая функция, когда педагог, педагогический коллектив или образовательная система, прогнозирует собственную деятельность, предполагая, что будет в результате через определенное время, через год, через пять лет, десять лет. Это одна из обязательных функций педагогической праксеологии.

Кроме этого, педагогическая праксеология выполняет еще множество других функций, например, воспитательная функция, когда человек, изучающий педагогическую праксеологию, безусловно, формирует или обращает внимание на некие воспитательные идеи самой дисциплины, предмета, науки. И это, безусловно, влияет на его педагогическую деятельность.

Праксеология выполняет культурологическую функцию. Дело в том, что педагогическая праксеология как наука, как некая область знания, обогащает и общечеловеческую культуру, потому что педагогическая праксеология – это часть общечеловеческой культуры, поэтому она выполняет еще общую культурологическую функцию по отношению к культуре в целом, но и по отношению, в частности, к формированию некой культуры мировоззрения субъекта, изучающего эту науку.

Следующий элемент педагогической праксеологии как науки – это **методы исследования**. Под методами исследования в науке понимают способы специфической деятельности, которая включает приемы, процедуры и операции эмпирического и теоретического познания и преобразования действительности. Исходя из накопленного опыта, составлена классификация, в которой выделено семь групп методов: эмпирические, теоретические, эксперимент, архивно-библиографические, социологические, математические и терминологические.

К первой группе **эмпирических методов** относятся: методы изучения продуктов деятельности участников педагогического процесса, методы изучения школьной и другой документации, наблюдение.

К **теоретическим методам** относятся: анализ, синтез, моделирование, ограничение, обобщение, сравнение, систематизация, классификация, экстраполяция, индуктивные и дедуктивные методы.

Эксперимент мы выделили отдельно, из-за определенной специфичности этого метода исследования.

В группу **архивно-библиографических методов** входят: археография, библиографирование, аннотирование, конспектирование,

рецензирование, цитирование, тезирование, реферирование, составление плана.

К **социологическим методам** относятся: беседа, анкетирование, тестирование, интервьюирование.

Среди **математических методов** могут быть выделены ранжирование, регистрация, шкалирование, статистические методы, индексирование, корреляция.

Из **терминологических методов** можно назвать классификаторы, рубрикаторы и другие. Конечно, подобное деление в определенной степени условно, так как отдельный метод в «чистом виде» существовать не может, или один и тот же метод может одновременно относиться к разным группам. Надо сказать, что педагогическая праксеология использует все те методы педагогического исследования.

Более подробно с общими методами исследования можно познакомиться в терминологической справке, представленной в конце настоящей лекции.

Кроме общих педагогических методов исследования, в педагогической праксеологии выделяют еще несколько групп методов:

1. Методы праксеологической дескрипции, они направлены на разработку и апробацию норм педагогической деятельности, описание закономерностей и условий успешности педагогической деятельности.

2. Методы праксеологической экспертизы, они направлены на оценку педагогической деятельности с точки зрения её успешности, на рефлекссию собственной педагогической деятельности и рефлекссию деятельности педагогического коллектива.

3. Методы праксеологического моделирования и проектирования.

Кроме того, педагогическая праксеология на сегодняшний день накопила достаточно много собственных научных категорий, т.е. тех понятий, на основе которых она строит свою систему знаний.

Педагогическая праксеология очень тесно связана со многими науками. В первую очередь она, как и вся педагогика, связана с философией. Например, педагогическая праксеология пользуется такими понятиями как смысл, ценность, цель, качество, труд и множество других понятий и категорий, которые так или иначе используются педагогической праксеологией.

Безусловно, философия лежит у основания педагогической праксеологии, в том числе, мы уже называли множество имён философов, которые так или иначе своими работами дополнили ту область знания, которую мы изучаем.

Следующая наука, которая связана с педагогической праксеологией – психология. Множество таких явлений как мотив, потребность, интересы, способности, развитие, мышление и так далее. Это явления, которые рассматриваются психологической наукой. Педагогическая праксеология тоже вбирает в себя и рассматривает эти явления, или строит свое

мировоззрение на этом знании, с точки зрения организации деятельности педагога.

Социология очень много питала и питает педагогическую праксеологию, потому что социология обращает внимание на систему межличностного взаимодействия, межличностных контактов, тех социальных ролей, которые выполняет каждый из нас, каждый человек. Педагогическая деятельность тоже специально организованное взаимодействие с определенной целью, безусловно это взаимодействие, это те акценты, которые праксеология вбирает в себя, опираясь на социологию.

Педагогическая праксеология строит свою систему знаний и на других науках, таких как история. В истории тоже достаточно много накоплено знаний о человеческой деятельности, о деятельности отдельных людей, о взаимодействии этих людей, которые приводили к историческому результату, что также питает педагогическую праксеологию.

Медицина, биология, такие части как физиология, например, анатомия человека, физиология деятельности и т.д. Это те знания, которые, в том числе обогащают педагогическую праксеологию.

Таким образом, можно констатировать о том, что педагогическая праксеология – это область знания, которая акцентирует внимание на успешной педагогической деятельности, которая систематизирована, имеет свой объект, предмет, методы исследования и все те отдельные элементы, о которых мы говорили выше.

3. Система основных категорий педагогической праксеологии

Одной из основных категорий педагогической праксеологии является деятельность, это та область знания, которая изучается праксеологией. Педагогическая праксеология обращает внимание, в первую очередь, на педагогическую деятельность, потому что педагогическая деятельность имеет свою специфику. Одно дело деятельность пекаря, водителя автобуса, и совершенно другая, специфичная деятельность педагога. Определений деятельности достаточно много, остановимся на некоторых из них.

Итак, что такое **деятельность**? В нашем понимании – это специфическая форма общественного бытия, целенаправленное преобразование человеком природной и социальной действительности.

Ключевыми словами здесь являются целенаправленное преобразование, то есть деятельность человека есть целенаправленное преобразование, целенаправленное изменение чего-либо. Изменение той действительности, которая человека окружает.

В этом отношении та активность, которую проявляют представители животного мира, она не может быть названа деятельностью, потому что активность животного, она, во-первых, не имеет целенаправленности и строится лишь на биологических законах.

В этом отношении вспоминается идея Карла Маркса, который говорил, что человек в своей деятельности отличается от пчелы тем, что прежде чем построить дом, он этот дом строит у себя в сознании. То есть человек вначале определяет идею и цель, а потом организует преобразовательную деятельность. К примеру, пчелы, которые строят свои соты, исходят совершенно из других законов, чисто биологического характера. Это заложено в генах, это заложено в их биологическом начале. Пчела строит соты намного эффективнее, чем человек строит свои дома, то есть коэффициент полезного действия у пчёл выше. Но, тем не менее, в деятельности человека, первое, это целенаправленность его деятельности, и второе, что очень важно, деятельность человека носит преобразовательный характер. Если активность пчелы носит присваивающий характер, то у человека характер деятельности совершенно другой. Он направлен на преобразование, изменение того, что вокруг него есть и изменение самого себя. Вот это самое главные отличительные вещи и те ключевые моменты, на которые необходимо обратить внимание, когда речь идет о деятельности.

Следующая категория праксеологии – **педагогическая деятельность**. Педагогическая деятельность – это особая форма общественно полезной деятельности людей, сознательно направленная на подготовку подрастающего поколения к самостоятельной жизнедеятельности в соответствии с экономическими, политическими, нравственными, правовыми и другими целями.

В отличие от деятельности общечеловеческого характера педагогическая деятельность направлена на подготовку подрастающего поколения, это в определении нужно подчеркнуть. Ну а дальше подготовка воспитанников в соответствии с различными целями, безусловно, то есть отсюда опять вытекают идеи, что педагогическая деятельность, в том числе целенаправленная деятельность и основными целями являются цели нравственного, умственного, правового, трудового, физического, эстетического характера. Отсюда вытекают и направления воспитания, такие как нравственное, умственное, физическое, эстетическое, трудовое, правовое, половое, экологическое, экономическое и др.

В педагогической праксеологии выделяют следующие важные категории как **«педагогическое общение»** и **«педагогическое мастерство»**. Названные категории будут более подробно рассмотрены в следующих лекциях. Здесь приведем лишь по одному из определений. Итак, как считает А. А. Леонтьев «Педагогическое общение представляет собой профессиональное взаимодействие учителя с учеником, имеющее определенные педагогические функции, направленное на создание благоприятной обстановки». А. И. Щербаков предложил собственное видение педагогического мастерства. Так, он считает, что: «Педагогическое мастерство – это синтез научных знаний, умений, навыков, методического искусства и личных качеств учителя».

Следующая категория праксеологии – педагогический труд. Педагогический труд это способ преобразования педагогической действительности, основанного на целенаправленном приложении человеком физических и интеллектуальных сил к какому-либо предмету.

Здесь можно выделить отдельные особенности, признаки педагогической деятельности и педагогического труда, в частности. Такие признаки как:

- ❖ цель преобразования;
- ❖ необходимость приложения определенных усилий (физических, интеллектуальных, эмоциональных);
- ❖ социально значимый характер педагогической деятельности, социально значимый характер педагогического труда.

Отсюда вытекает социально значимый результат, то есть в результате педагогической деятельности мы должны получить продукт, который имеет определенную значимость социального характера. И причем формирование качеств отдельной личности также имеет социально значимый характер. Потому что чем умнее ребенок, чем он более профессионально подготовлен, эмоционально и нравственно подготовлен к социальному взаимодействию, чем больше у этого ребенка накоплено названных выше признаков или качеств, тем больше идет развитие всего человечества в целом. Поэтому развитие любого индивида и есть цель педагогики в целом.

Основным предметом педагогического труда является ребенок. Для реализации поставленных целей педагог обращает внимание на педагогическую действительность, т.е. на всю ту среду, которая окружает ребенка и на средства педагогического труда, это явления, все те предметы, с помощью которых организовывается педагогическая работа.

Следующая категория праксеологии – педагогическая практика. Способ социального бытия, порождаемый человеческой деятельностью, направленный на воспитание, образование, обучение. Основным результатом педагогической практики есть элементы, которые проявляются в воспитанности, в образованности или в обученности конкретного ребенка. Это тоже способ социального изменения действительности, это практико - ориентированная деятельность и взгляд на педагогическую работу с точки зрения его непосредственных, отдельных действий, которые в итоге порождают педагогическую практику. Говоря о педагогической практике, мы имеем в виду и практику деятельности целых педагогических коллективов, педагогическую деятельность в системе образования одного региона, страны и т. д.

Следующее понятие педагогической праксеологии – педагогический опыт. Это способ познания педагогической действительности, основанный на использовании человеком образовательной практики. В этом определении акцент сделан на способе познания педагогической действительности. Педагогический опыт – результат педагогической деятельности, окрашенный определенным отношением. То есть

педагогический опыт состоит из того, каким образом мы познаем педагогическую действительность, это личностный опыт или опыт отдельных групп педагогов. А с другой стороны, педагогический опыт – это есть еще и результат деятельности этого педагога или деятельности отдельных коллективов. Важно, что это деятельность окрашена определенным отношением.

Безусловно, в педагогической деятельности отношения конкретного педагога к тому, что он делает, играет очень важную роль. Надо отметить, что это отношение играет важную роль не только в педагогической деятельности, но и в деятельности любого человека. Но сделаем акцент на отношении педагога именно в его педагогической деятельности. Отношение оно проявляется в мотиве, а дальше в целях педагогической деятельности. Мотивы деятельности человека могут быть разные, также как и мотивы деятельности педагога. Например, какие могут быть мотивы деятельности педагога? Первый мотив самый хороший, ему нравится его педагогическая деятельность, он занимается этой работой, он удовлетворен своей работой, поэтому это свое отношение он переносит и на деятельность, и на отношение к детям. Как говорил Л. Н. Толстой о том, что хороший учитель это тот учитель, который любит свою работу и любит детей. Это самое позитивное отношение, комфортное для детей, для самого учителя. Есть множество других мотивов работы учителя, мотивом может выступать зарплата, или также, говоря образно «все побежали, и я побежал».

То есть педагогический опыт – это обязательно педагогическая деятельность окрашенная определенным отношением человека к своей деятельности. Кроме тех категорий, которые названы, в педагогической праксеологии есть еще множество других. Знакомство с которыми будет происходить по мере изучения всего курса.

Терминологическая справка

Цель – идеальный или реальный предмет сознательного или бессознательного стремления субъекта; конечный результат, на который преднамеренно направлен процесс; «доведение возможности до её полного завершения»; осознанный образ предвосхищаемого результата.

Функция (лат. *functio* – совершение, исполнение) – 1) деятельность, роль объекта в рамках некоторой системы, которой он принадлежит; 2) вид связи между объектами, когда изменение одного из них влечет изменение другого, при этом второй объект также называется Ф. первого. В различных отраслях знания применяются, как правило, оба понятия Ф. Так, в социологии можно говорить, с одной стороны, о Ф. какого-либо социального института (например, семьи) в обществе, а с другой – о некотором социальном явлении как Ф. другого явления (например, о преступности как Ф. экономического положения).

Средство обучения – объекты, созданные человеком, а также предметы естественной природы, используемые в образовательном процессе в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности педагога и обучающихся для достижения поставленных целей обучения, воспитания и развития.

Методы исследования:¹

Наблюдение – целенаправленное исследование объективной действительности в том виде, в каком она существует в природе и обществе и доступна непосредственному восприятию. Наблюдение отличается от восприятия (отражения предметов объективного мира) целенаправленностью, т.е. человек наблюдает то, что имеет для него теоретический либо практический интерес. При этом он отбирает только самые существенные факты, характеризующие объект исследования.

Анализ – теоретическое, мысленное разделение целого на части с целью более углубленного ее изучения. Например, выделение в педагогической деятельности, только деятельность учащегося – учение.

Синтез – мысленное соединение отдельных частей в единое целое. Например, при изучении педагогической деятельности, которая включает в себя и преподавание и учение.

Моделирование – процесс создания модели, мысленно представленной или материально реализованной системы, которая реально отражает исследуемое явление и способна замещать его так, что его изучение позволяет получить новую информацию об этом объекте. При этом модель должна содержать все существенные черты реального объекта.

Индуктивный метод – способ размышления от частного к общему, когда на основе знания о части предмета, делается вывод обо всем предмете в целом. Различают полную индукцию, когда обобщение относится к конечно-обозримой области фактов и сделанное заключение полностью рассматривает изучаемое явление, и неполную индукцию, когда оно относится к бесконечной или конечно-необозримой области фактов, а сделанное заключение позволяет составить лишь ориентировочное мнение об изучаемом объекте.

Дедуктивный метод – способ размышления от общего к частному, когда на основе знания о предмете в целом, делается вывод о каком-либо из его частей.

Аналогия (соответствие, сходство). Знание об одних предметах или явлениях достигается на основании их сходства с другими. Умозаключение по аналогии происходит в том случае, когда знание о каком-либо объекте переносится на другой менее изученный, но сходный с ним по существенным свойствам и качествам.

¹ Характеристика всех методов исследования взята из: Аминов Т. М., Захрави М. А., Саяхов Р. Л. Методология научно-богословского исследования: учебное пособие для бакалавров и магистров исламских вузов. – Болгар, 2023. – 268 с.

Абстрагирование (отвлечение). При изучении какого-либо явления (процесса) не учитываются его несущественные признаки и стороны. Это позволяет упрощать картину изучения явления.

Конкретизация (сгущенный, уплотненный, сросшийся). Выделение наиболее существенных свойств предмета, явления.

Объяснение – составление объективной основы изучаемого явления. На данной основе можно выдвинуть гипотезу исследуемого явления.

Формализация – это отображение объекта или явления в знаковой форме какого-либо искусственного языка, с помощью которого производится формальное исследование их свойств.

Эксперимент – метод опытного моделирования каких-либо явлений с целью фиксации происходящих изменений. В педагогике это научно организованный опыт, изучение исследуемого явления в специально созданных и контролируемых условиях. Выделяют естественный и лабораторный эксперимент.

Библиографирование – процесс сбора и создания банка библиографической информации об изучаемом явлении. Для исследователя это поиск, классификация, описание и сохранение опубликованных источников, необходимых при выполнении собственного исследования.

Аннотирование – формулирование сжатой характеристики содержания и логики статьи, книги или любой другой публикации. Монографии обычно всегда предваряются аннотацией.

Тезирование – составление тезисов, сжатых формулировок своими словами текста статьи, книги.

Беседа – способ организации взаимодействия на основе вопросов и ответов.

Интервьюирование – способ устного опроса, при котором ответы записываются или исследователем, или с помощью аудиовизуальных средств.

Анкетирование – способ получения информации на основе письменных ответов респондентов по заранее подготовленным и стандартизированным вопросам.

Тестирование – метод выявления и оценки состояния изучаемого явления. В педагогике тестирование позволяет выявить уровень сформированных знаний, умений, навыков, опыта участников образовательного процесса.

Ранжирование – это способ построения рассматриваемых объектов или явлений в определенной последовательности. Например, формирование списка детей в классе происходит по алфавиту, или на уроках физкультуры их строят по росту. Или всех учащихся делят (ранжируют) по успеваемости.

Шкалирование – способ приписывания выявленным показателям определенных баллов, на основе которых составляются шкалы оценивания. Например, по количеству слов, читаемых школьником за минуту, можно отнести его в группу успевающих или отстающих. Этот метод позволяет

формализовать большие объемы данных, тем самым облегчает их обработку.

Библиографическая справка

Бабанский, Юрий Константинович (1927 – 1987) – советский педагог, академик АПН СССР (1974). Автор учебника по педагогике. Разработал теорию оптимизации обучения как научно обоснованного выбора и осуществления варианта процесса обучения, который рассматривался с точки зрения успешности решения задач и развития, образования и воспитания учащихся. Оптимизацию интерпретировал как один из аспектов общей теории научной организации педагогического труда. Предложил систему конкретных рекомендаций по выбору эффективных форм и методов предупреждения неуспеваемости и второгодничества, основанную на всестороннем изучении причин неудач школьников.

Выготский, Лев Семенович (1896 – 1934) – советский психолог, учёный, основатель культурно-исторической теории в области психологии, один из основателей нейрофизиологии. Автор многочисленных исследований по педологии, литературе, психологии искусств. Выготский, биография которого тесно связана с наукой, внёс большой вклад в психологию. Его труды по вопросам детской психологии были признаны авторитетными учёными во всём мире.

Гегель, Георг Вильгельм Фридрих (1770 – 1831) – философ, завершающий немецкую классическую философию, а вместе с ней и весь классический период философии Нового времени, создатель диалектического метода и системы абсолютного идеализма, первой универсальной концепции развития. Роль Гегеля в философии Нового времени подобна месту Аристотеля в античной и Фомы Аквинского в Средневековой философии.

Котарбиньский, Тадеуш (1886 – 1981) – польский философ, занимался проблемами логики и теории познания. Открыто выступал против расизма, религиозной нетерпимости, преследований человека, развил программу светской этики. «Но главной областью научных интересов, исследований и достижений Тадеуша Котарбиньского, принесшей ему всемирную известность, стала праксеология, общая теория правильной деятельности, основателем и пропагандистом которой является именно он». Главной его праксеологической книгой является «Трактат о хорошей работе». Он также наметил характеристики более общей, чем праксеология науки: теорию сложных систем, которая позднее была независимо разработана Л. фон Берталанфи как общая теория систем. Даже сейчас, когда праксеологическими исследованиями занимаются многие ученые, работы Т. Котарбиньского сохраняют свое основополагающее значение.

Леонтьев, Алексей Алексеевич (1936 – 2004) – советский и российский лингвист, психолог, доктор психологических наук и доктор филологических наук, действительный член РАО (1992). Родился в семье известного психолога Алексея Николаевича Леонтьева. Сын А. А. Леонтьева – Дмитрий Алексеевич Леонтьев – также является доктором психологических наук. Проблемами педагогики и педагогической психологии занимался начиная с 1970-х годов. Много лет сотрудничал с Ш. А. Амонашвили, В. В. Давыдовым и другими видными психологами и педагогами. Автор множества научных и популярных статей по вопросам школьного и вузовского образования, Автор более 30 книг и более 800 статей. Отдельные из них: Психология общения. – Тарту, 1974; Педагогическое общение. – 1979.

Мизес, Людвиг (1881 – 1973) – австрийский экономист, философ, историк, праксеолог, сторонник классического либерализма, внесший значительный вклад в развитие австрийской школы экономики. Наряду с Ф. А. фон Хайеком является одним из основателей философии либертарианства.

Фихте, Иоганн Готлиб (1762 – 1814). Один из представителей немецкой классической философии и основателей группы направлений в философии, известной как субъективный идеализм, которая развилась из теоретических и этических работ Иммануила Канта. Фихте часто воспринимается как фигура, чьи философские идеи послужили мостом между идеями Канта и германского идеалиста Георга Вильгельма Фридриха Гегеля.

Эспинас, Альфред (1844-1922) – французский социальный философ, социолог и историк, теоретик деятельности. Автор книг «Социальная жизнь животных» (1877), «История политико-экономических доктрин» (1891), «Происхождение технологии» (1897), «Социальная философия XVIII века и революция» (1898). Находился под влиянием работ Огюста Конта и Герберта Спенсера. Оказал влияние на Фридриха Ницше. Разработал концепцию технологии и праксеологии (не путать с праксеологией Т. Котарбиньского) как философии деятельности. Общая концепция технологии и праксеологии как философии действия разработана им в работе «Происхождение технологии», которая представляет собой сборник его работ, опубликованных в разных философских журналах.

ЛЕКЦИЯ 2

Педагогическая деятельность как научная категория

Вопросы лекции:

1. Сущность, структура и этапы педагогической деятельности
2. Основные виды педагогической деятельности
3. Праксеологические характеристики педагогической деятельности

1. Сущность, структура и этапы педагогической деятельности

Известный отечественный психолог и педагог А. Н. Леонтьев рассматривал психологические особенности деятельности человека и, в частности, психологические особенности деятельности педагога. Ученый говорил следующим образом: «Для овладения достижениями человеческой культуры, каждое новое поколение должно осуществить деятельность, аналогичную (хотя и не тождественную) той, которая стоит за этими достижениями».

Действительно каждый человек, каждое новое поколение, для того чтобы достигнуть уровня культуры, которая была развита предшествующими поколениями, совершает ту же самую деятельность, которую до него когда-то совершали другие. Чтобы научиться держать ложку, каждый человек совершал ту же деятельность, которую совершали его родители, когда они были маленькими. Каждый человек повторяет те способы, формы и виды деятельности, которые уже до него совершали другие. Человек является таким созданием, которого надо воспитывать для совершения этих действий, его надо научить, как совершать эти действия, как организовывать эту деятельность, чтобы достичь чего-либо в собственном развитии.

Деятельность – есть специфическая форма общественного бытия, способ существования и развитие людей, целенаправленное преобразование ими окружающей действительности.

Любая деятельность человека есть взаимосвязь, взаимодействие или, может быть, действие, направленное на объект. Есть структура деятельности человека, в которой выделяется несколько обязательных элементов. Деятельность имеет свою строгую структуру: объект - субъект – взаимодействие.

Выделяются следующие компоненты в деятельности:

- ❖ Цель
- ❖ Задачи
- ❖ Содержание деятельности
- ❖ Методы деятельности
- ❖ Формы деятельности
- ❖ Основные средства деятельности
- ❖ Результат деятельности

❖ **Оценка деятельности.**

Есть два компонента, которые находятся вне тех элементов, которые названы выше. Причем элементы, названные выше, находятся внутри этих компонентов, это:

❖ **закономерности и**

❖ **принципы деятельности.**

Субъект – это человек, который организывает деятельность, направляет свою активность на объект. Субъект определяет цели, содержание, выбирает методы и формы, организывает, контролирует и рефлексует.

Объект – это то явление, на которое направлена активность, деятельность субъекта.

Объектами могут являться как явления живой и неживой природы: животные, предметы природы, человек.

Цель – это тот предполагаемый результат его деятельности, это превосходящий результат, то, что человек видит в результате своей деятельности. Цель играет системообразующую роль, является стержневым элементом всей деятельности.

Задачи деятельности – конкретизированные цели, то есть цель имеет характер общей постановки, из нее обязательно вытекают задачи. Задачи отвечают на вопрос, что и каким образом необходимо действовать?

Содержание деятельности – это те, отдельные действия, с одной стороны, которые приведут к определенному результату, или, если говорить о содержании деятельности конкретного ученика, то содержанием выступают знание, умение, опыт, на формирование которого направлена деятельность учителя и ученика.

Методы – это своеобразные способы деятельности. Методы отвечают на вопрос: «Каким образом человек достигает определенной цели?».

Формы деятельности – это внешнее, видимое глазу представительство действий отдельного человека: время, место, пространство в котором находится этот человек, количество участников этой деятельности и т. д., в целом это есть «внешние очертания деятельности человека».

Средство деятельности – это то, с помощью чего организуется та, или иная деятельность, те материальные предметы, идеальные явления, с помощью которых организуется любая деятельность. Например: для того, чтобы испечь хлеб, повару нужна газовая плита, нужно много других предметов (нож, вилка, ложка). В педагогической деятельности средствами могут быть учебники, расписание, канцелярские принадлежности, доска, компьютеры и т. п. К средствам педагогического воздействия относятся и то, чем обладает учитель: взгляд, речь, жестикуляция, или то, расшифровывается как «педагогическая техника».

Результат – это тот продукт, который получен в итоге деятельности.

Продуктом деятельности педагога могут быть те качества, которые формируются в ребенке или, к примеру, продуктом деятельности пекаря может являться хлеб, который он печет.

Обязательным компонентом деятельности субъекта является **оценка**. Это тот элемент, когда человек оценивает результаты своего труда. Человек говорит: «по плану было запланировано научить читать всех детей класса к 1 ноября. И это получилось». В этой оценке может, безусловно, проявляться и оценка окружающих людей, например, родители, обратившие внимание на то, что за два месяца работы учителя их ребенок заметно изменился.

Обратим внимание на два компонента, которые находятся вне непосредственной деятельности человека. Это те законы, на основе которых этот субъект организывает свою деятельность, и те принципы, на которых строится эта деятельность. **Закономерностями** называют устойчивые объективные связи между различными явлениями или предметами. То есть закономерности – это то, что не зависит от настроения, желания, отдельного субъекта. Например, законы экономического характера. Они будут влиять на то количество и качество продукта, который должен создать производитель. Эти закономерности раскрываются, открываются различными науками. Педагогика раскрывает свои законы, закономерности, на основе которых организовывается педагогическая деятельность. Из этих закономерностей вытекают принципы. **Принципами** называют основные правила, которые предъявляются к той деятельности, которая организует этот человек. Например, принцип научности. Этот принцип везде и всюду действует, когда любая деятельность должна быть организована на основе тех законов, которая открыла та или иная наука. Если мы не будем соблюдать эти принципы, то деятельность будет иметь не тот результат, который мы хотели иметь.

Структура педагогической деятельности. В педагогической науке существует несколько подходов, расшифровывающих структуру образовательной деятельности. В начале представим структуру рассматриваемой деятельности, предложенную Н.В. Кузьминой. Она в структуре педагогической деятельности выделила следующие три основных **компонента**, которые можно представить и как **виды** деятельности:

- ❖ конструктивный;
- ❖ организаторский;
- ❖ коммуникативный.

Конструктивный компонент, в свою очередь делится на:

- 1) «Конструктивно-содержательный» - отбор и композиция учебного материала, планирование, построение педагогического процесса.
- 2) «Конструктивно-оперативный» - планирование своих действий и действий учащихся.
- 3) «Конструктивно-материальный» - проектирование учебно-материальной базы педагогического процесса.

б) Организаторский компонент, или деятельность предполагает выполнение системы действий, направленных на включение учащихся в различные виды деятельности, создание коллектива и организацию совместной деятельности.

в) Коммуникативный компонент, или деятельность направлена на установление педагогически целесообразных отношений педагога с воспитанниками, другими педагогами школы, родителями и другими людьми.

Ниже предлагаем наши размышления о педагогической деятельности в целом и ее структуре в частности. Деятельность человека имеет жесткую структуру, в которой есть необходимое количество элементов, которые между собой расположены определенным образом, данное расположение имеет под собой некий алгоритм, потому что, к примеру, цель деятельности нельзя поставить после средств деятельности. Прежде чем мы начинаем организовывать деятельность, определяемся с целями, задачами, формулируем содержание, выбираем методы, формы, средства. Организовываем деятельность на основе определенных законов и принципов. Если мы правильно организовываем, то тогда достигаем результата, который обязательно соотносится с теми компонентами, в первую очередь, с той целью, которая была задана в начале деятельности.

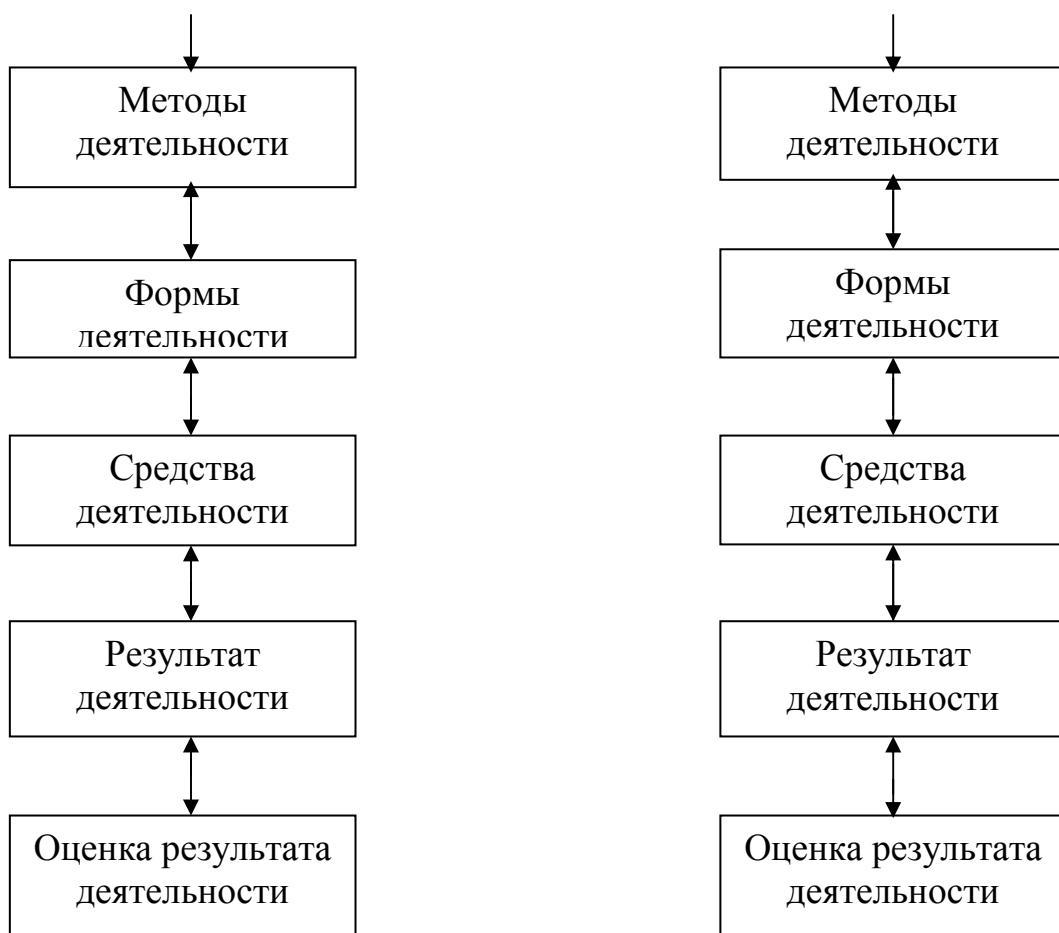
Отсюда, опираясь на исследования отечественных и зарубежных педагогов, была предложена авторская схема (таблица) педагогической деятельности, которая представлена ниже.

Необходимо обратить внимание на то, что логика и структура педагогического процесса строго соответствует логике и структуре

Таблица 1

Структура педагогической деятельности





деятельности в целом. Очевидно, что педагогический процесс является одной из разновидностей деятельности. В педагогической деятельности, где происходит взаимодействие педагога и воспитанника, то все компоненты (цель, задачи, содержание, методы, организационные формы, средства, результат, оценка результата) увеличиваются вдвое, потому что у субъекта (у учителя) свои цели задачи, содержание, методы, организационные формы, средства, результат, оценка. Те же самые компоненты мы видим у ученика, у которого есть собственная цель, собственная задача, собственное содержание, собственные формы, средства, результат, оценка. Это происходит, потому что у учителя своя цель, например, он говорит: «Я на этом уроке буду детей учить сложению», у него есть свои мотивы, отсюда у него будут вытекать свои задачи, то есть, если он хочет научить ребенка определенным математическим действиям, у него будут свои задачи, то есть он будет говорить: «вначале мы повторим отдельно цифры, потом что такое сложение, потом будем выполнять задачи». В этих задачах заложено содержание деятельности, то, что они будут делать, чтобы достичь определенного результата. Педагог будет пользоваться собственными педагогическими методами (метод рассказа, демонстрации, показа, методы самостоятельного решения этих примеров детьми и др.).

Формы взаимодействия могут быть разные, например, урок. Учитель будет использовать различные средства: учебник, демонстрация фильма,

презентация, его слова, поза, личный пример. То есть он работает по описанному выше алгоритму, но эти компоненты имеют свое собственное наполнение.

У ребенка то же самое, он будет организовывать деятельность по тому же алгоритму. Он будет формулировать свои цели, задачи, определять содержание, выбирать методы, формы и средства, результат, давать собственную оценку. Но содержательно эти компоненты будут иметь особенности, имеющие отношение к конкретному ученику.

Если у учителя целью является обучить, а у ученика хорошей целью является научиться, но это идеальная цель. У ребенка могут быть множество других целей, которые имеют позитивный характер, например, ученик говорит, что хочет получить хорошую оценку. Это тоже хорошая цель, исходя из этого, он будет выстраивать свою деятельность, то есть он будет выбирать свою задачу. Если у учителя методы будут связаны с методами обучения, то у ребенка методы будут иметь характер познания, то есть он будет решать примеры, спрашивать, задавать вопросы, рассказывать, беседовать, наблюдать, это и будет составлять его группу методов.

Организационные формы у ученика тоже будут иметь в рамках урока свою особенность. Он будет использовать свои собственные средства, которые он имеет: свой учебник, ручку, собственные построения предложений и полученный результат он будет оценивать по-своему. Например, учитель поставил ребенку за его работу оценку 4, похвалил его и сказал, что у него получилось 4 примера, поэтому он получил такую оценку. Ребенок к этой оценке может отнестись по-своему, если у него было желание получить 5, а он получил 4, то он может расстроиться, и он этот результат будет оценивать по-своему.

В педагогической деятельности есть такое явление как объект. Что же является объектом деятельности педагога, а что является объектом деятельности ученика? Мы допускаем ошибку, говоря о том, что объектом деятельности педагога является ученик. На самом деле это не ученик. Объектом деятельности учителя является **деятельность ученика**. Учитель обращает внимание на те компоненты, которые должны быть сформированы в деятельности ученика, то есть на цель, на задачу, на содержание, на его методы, формы, средства, результат и оценку, то есть учитель способствует, управляет, организует деятельность ученика. Объектом деятельности ученика **являются** знания, умения, навыки, опыт, компетенции, которые ребенок формирует в самом себе.

Важной составляющей деятельности являются мотивы. Очевидно, что у 30 детей в классе будут и 30 разных мотивов, они в школу приходят с разными желаниями. Выберем два возможных мотива двух учеников.

Мотивы, которые могут быть у ученика:

1) Первому ученику нравится предмет, он хочет заниматься этим предметом, с удовольствием ходит на эти уроки, он готовится к этим

урокам, то есть – это самый идеальный мотив, для того, чтобы ученик хорошо изучил названный предмет.

2) Второй ученик хочет получить хорошую оценку, например, родители ему сказали, что купят велосипед, если он учебный год закончит без троек.

В первом случае, учитель, зная, что ребенку нравится история (математика и т. п.), загружает его работой, то есть помогает ему определиться с целью и задачами. Педагог говорит ему: «давай напишем примерные задачи, кроме того, что ты готовишься к урокам, тебе нужно будет прочитать вот эти 10 книг, я предлагаю ходить на кружок и готовиться к олимпиаде по истории». Исходя из этой цели, будут определены задачи, содержание, методы, формы, средства достижения цели. В результате ребенок хорошо учиться, он участвует в олимпиаде, а его оценки будут иметь позитивный характер. Вы как учитель будете принимать во всей его деятельности активное участие, начиная с цели и заканчивая его самооценками.

Второй мотив: идея, когда ученику нужно получить хорошую оценку для того, чтобы родители купили велосипед. Если посмотреть, как будет проектировать свою работу ученик, он будет говорить: «моя главная задача – это получить 5». В зависимости от того, как строились уроки раньше, он может выстроить траекторию своей работы, не напрягаясь, то есть он будет, например, рассчитывать, когда ему нужно готовиться к уроку, ведь не секрет, что учителя пользуются таким способом организации урока, когда на одном уроке спрашиваются 3-4 ученика по журналу в алфавитном порядке. Если есть такая методика организации урока истории, то ученик будет готовиться отвечать, когда подойдет его очередь. Ответив на уроке, получив некий результат, он будет говорить, что две недели может отдохнуть. Таким образом, он будет иногда облегчать свою жизнь.

Со вторым мотивом можно определиться, помогая ученику выбрать корректную траекторию работы с предметом.

Учитель говорит ученику: 1) ты готовишься каждый день к уроку, если вдруг я замечу дважды, что ты не готов, то я поставлю отрицательную оценку.

2) ты должен прочитать дополнительную литературу, отвечать тогда, когда я буду спрашивать, а не тогда, когда ты захочешь. И многое другое, что входит в методику эффективной работы учителя.

Учитель дает понять ребенку, что он не может согласиться с методами, выбранными учеником, он будет пользоваться только такими методами, которые определил сам учитель. Когда учитель определяет правила деятельности ученика, они договариваются с ним об этом. Если учитель будет принципиально работать с каждым учеником, то в результате ученик должен будет обязательно получить свою хорошую оценку, потому что все компоненты его деятельности были правильно организованы, ими правильно владели, учитель правильно использовал эти компоненты,

принципы. Он не переходил границы тех принципов, которые были заложены выше.

В результате, этот ученик со вторым мотивом получает свою запланированную оценку и довольный летом ездит на своем велосипеде, который ему купили родители. Если велосипед честно заработан, он будет ездить на велосипеде, радоваться жизни и думать, что оказывается, можно честно заработать свой велосипед. Когда у него возникает позитивное отношение к результату своей деятельности, у него возникает и позитивное отношение к самой деятельности и к изучаемому предмету. То есть, занимаясь историей или математикой по названной выше методике, у ребенка начинает возникать интерес к этому предмету. Этот предмет становится для него самоцелью, раньше его целью был велосипед, а предмет был лишь средством. А для учителя предмет (история, математика) является средством формирования в ребенке тех личностных качеств, которые запланированы: нравственные, умственные, физические, эстетические, трудовые и другие.

Этапы педагогической деятельности:

- 1) Мотивационный этап – этап, когда формируются мотивы.
- 2) Этап целеполагания – когда формулируется цель, формулируются задачи.
- 3) Этап планирования будущей деятельности.
- 4) Этап подготовки будущей деятельности.
- 5) Организационный этап – этап реализации деятельности, когда происходит само взаимодействие учителя с учеником.
- 6) Оценочно-рефлексивный этап, когда полученный результат, определенным образом оценивается человеком. Педагог исправляет допущенные ошибки, дополняя те элементы, которые он не успел сделать и, которые будут необходимы в будущем, определяет некие шаги будущей педагогической деятельности.

2. Основные виды педагогической деятельности.

В педагогической деятельности выделяют несколько разновидностей, но основных нужно выделить два вида деятельности – это преподавание и воспитательная работа.

Преподавание – это вид специальной деятельности педагога, направленный на управление познавательной деятельностью обучающихся.

Обратите внимание на особенности преподавания: это вид деятельности, направленной на познавательную деятельность, в первую очередь обучающихся. Преподавание направлено на деятельность ученика, которое называется учением. Преподавание направлено на интеллектуальную сферу, на развитие мышления. Преподавание составляет единицу воспитания в целом, но, тем не менее, имеет свои акценты, здесь

больше акцент сделан на обучение, на образование ребенка. Преподавание выполняет три основные функции:

- ❖ образовательную;
- ❖ воспитательную;
- ❖ развивающую.

То есть, любой преподаватель, учитель, обучая математике, истории, психологии, преподавая предмет и воздействуя на интеллектуальную сферу, воздействует и на эмоциональную сферу человека, он является примером для воспитания. Учитель не может сказать: «Я обучаю ученика математике или истории, но воспитанием пусть занимается семья или классный руководитель». То есть преподаватель – это обязательно воспитатель. Например, воспитательной целью учителя математики может быть формирование навыков дисциплины, при этом дисциплина – это уже как цель, как источник воспитания и как средство воспитания. Без дисциплины сформировать математическое, историческое, педагогическое знание невозможно. То есть любой педагог – это воспитатель, и вот в этом смысле преподавание и воспитательная работа взаимосвязаны и имеют общие черты.

Воспитательная работа – это педагогическая деятельность, направленная на организацию воспитательной среды и управление разнообразными видами деятельности воспитанников с целью их всестороннего развития.

В чем особенность воспитательной работы? Главное, это та среда, которая создается педагогом, классным руководителем, который организывает множество разных видов деятельности, управляет этими разными видами деятельности ученика, и они направлены на формирование целостной личности. Тем самым воспитательная работа вбирает в себя и преподавание, только у преподавания акцент сделан на познавательную сферу ученика, в воспитательной работе основная идея – формирование целостного человека. Эти два вида деятельности между собой взаимосвязаны, потому что мы не можем оторвать преподавание от воспитания личности.

Различия этих двух видов деятельности:

1. Преподавание имеет жесткие временные рамки, конкретную цель и некоторые варианты решения этой цели. Воспитательная работа в этом смысле не ограничена во времени, нет жестких границ воспитательной работы, например, если за один урок можно ребенка научить читать до десяти, то за один урок нельзя ребенка научить быть добрым или воспитать качества личностного характера.

2. Воспитание часто не имеет четкой, конкретной задачи или цели. Цели в воспитательной работе иногда ставятся общие, потому что конкретную цель поставить на определенное воспитательное мероприятие невозможно.

3. Содержание и логика преподавания может быть запрограммирована. Содержание воспитательной работы запрограммировать или жестко регламентировать невозможно. Воспитательную работу нельзя строго нормировать: для каждого ребенка, класса, группы детей содержание воспитательной работы будет, безусловно, меняться. В этом отношении есть некие общие установки, элементы, алгоритмы воспитательной работы, но каждый воспитатель сам определяет цели и задачи, исходя из особенностей ребенка, класса, школы, региона, где проживает ребенок и т. д. Исходя из этого, педагог наполняет содержание воспитательной работы индивидуально.

4. Планирование – неотъемлемая составляющая преподавания. Содержание воспитательной работы строится в общем виде, то есть формировать некие идеи: отношения к труду, людям, обществу, самому себе, мы эту деятельность можем планировать только в общем формате.

5. Результаты преподавания можно зафиксировать в неких качественных и количественных показателях. В этом отношении, критерий воспитательной работы нельзя жестко записать, определить, нельзя будет сказать: когда будет результат, нельзя будет сказать, что результатом воспитательной работы была именно это или другое качество ученика. Потому что на это влияет множество других факторов: семья, друзья, соседи, другие элементы: инфраструктура, культурные объекты, населенный пункт и др.

6. Преподавание всегда предполагает обратную связь. Воспитательная работа в силу того, что факторов, влияющих на личность достаточно много, не всегда имеет зримую обратную связь. Конечно, пока ребенок рядом где-то, то обратная связь будет видна. Но дело в том, что есть еще и отдаленность результатов воспитательной работы, то есть результаты отдалены от самого процесса воспитательной работы. Обратная связь в этом отношении достаточно затруднена.

7. Критерием успешности преподавания являются знания, умения, навыки, опыт и т. п. В воспитательной работе критерии совершенно другие: позитивные изменения в личности человека, в его сознании, которое проявляется в его эмоциях, в его отношениях к миру, обществу, в его поведении, словах.

Таким образом, два основных вида деятельности: преподавание и воспитание, имея обязательную связь между собой, имеют достаточно множество различий. В этом отношении можно предположить, что преподавание легче, чем воспитательная работа, но, тем не менее, и тот и другой вид педагогической деятельности обязателен.

Другие виды педагогической деятельности:

Третий вид – деятельность по самообразованию и самовоспитанию.

Четвертый вид – организаторская деятельность (когда педагог организует деятельность коллективов людей вне школы, например, детские, волонтерские движения).

Пятый вид – методическая деятельность (когда педагог повышает свой методический уровень, непосредственно касающийся его предмета или предметов, которые он преподаёт, или касающийся той работы, которую выполняет классный руководитель).

Шестой вид – внешкольная деятельность (деятельность, которая организовывается за пределами школы).

Седьмой вид – научно-исследовательская деятельность педагога (когда он занимается педагогическим экспериментом, исследованием, например, когда педагог повышает свою квалификацию).

Восьмой вид – управленческая деятельность педагога (когда педагог в роли директора, зам. директора школы и т. п., занимается организаторско-управленческой деятельностью).

3. Практиологические характеристики педагогической деятельности.

В этом смысле можно выделить несколько смысловых ступеней, рядов:

1. Идеальный образ педагогической деятельности. Это то, что педагогическая практика рассматривает деятельность как некий идеал, как некую высшую точку развития педагогической деятельности.

В этом смысле выделяют такие признаки как:

- ❖ качество;
- ❖ успешность;
- ❖ продуктивность;
- ❖ результативность;
- ❖ эффективность педагогической деятельности.

При этом **качество** в общем смысле понимается как совокупность свойств продукции, определяющих степень пригодности ее для использования по назначению; степень совершенства, которым обладает продукт.

А **качество обучения** понимается как уровень усвоения знания, умений, навыков, компетентности, которые достигают различные группы обучающихся в соответствии с принятыми образовательными стандартами в образовательных учреждениях.

2. Свойства педагогической деятельности:

- ❖ целесообразность (соответствие цели);
- ❖ целенаправленность;
- ❖ конструктивность (возможно ли в деятельности этого педагога увидеть некую его конструкцию, структуру);
- ❖ нормированность;
- ❖ технологичность;
- ❖ методичность;

- ❖ инструментальность (правильно ли выбраны средства, но не только это, еще правильно ли организовано взаимодействие, правильно выполнил то или иное действие и т. п.);
- ❖ практичность;
- ❖ осмысленность;

3. То, что относится к оценке, к рефлексивной составляющей педагогической деятельности:

- ❖ оценка;
- ❖ самооценка;
- ❖ педагогическая рефлексия;
- ❖ педагогическая оценка;
- ❖ педагогический анализ и т. д.

4. Способы нормирования педагогической деятельности. Здесь выделяют такие идеи, как:

- ❖ закономерности педагогической деятельности;
- ❖ принципы педагогической деятельности.

5. Основы педагогической праксеологии, которые вытекают с точки зрения полноты и совершенства педагогической деятельности:

- ❖ цели;
- ❖ задачи;
- ❖ содержание;
- ❖ методы;
- ❖ формы;
- ❖ средства;
- ❖ оценка результата.

Терминологическая справка

Мотив – это направленность школьника на отдельные стороны учебной работы, связанные с внутренним отношением к ней.

Мотивация обучения – процесс побуждения учащегося к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания образования.

Самооценка – элемент самосознания, характеризующийся эмоционально насыщенными оценками самого себя как личности, собственных способностей, нравственных качеств и поступков; важный регулятор поведения. С. определяет взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам.

Структура (строение, связь) – взаиморасположение и связь составных частей чего-либо целого; прочная относительно устойчивая связь (отношение) и взаимодействие элементов, сторон, частей предмета, явления, процесса, составляющего единое целое.

Рефлексия – самоанализ деятельности и её результатов. С точки зрения психологии рефлексия рассматривается в качестве процесса самопознания личностью своих внутренних психических состояний. Рефлексия в педагогике определяется как процесс и результат фиксирования субъектами степени своего развития, саморазвития и того, что стало их причиной. Ход педагогической рефлексии подразумевает под собой самооценку и взаимоотражение членов педагогического процесса и взаимодействия, осознание педагогом особенных аспектов внутреннего мира и состояния развития ученика и самого себя.

ЛЕКЦИЯ 3

Праксеологическая структура педагогической деятельности²

Вопросы лекции:

1. Цели и задачи в структуре педагогической деятельности
2. Действия педагога в структуре педагогической деятельности
3. Результаты, продукты и эффекты педагогической деятельности

1. Цели и задачи в структуре педагогической деятельности

Основанием любой деятельности является сознательно формулируемая **цель**. Поэтому естественно, что «правильность» деятельности педагога начинается с выполнения требования целесообразности (сообразности педагогических действий выбранной цели). Основными свойствами педагогических целей являются осознанность, многоуровневость и достижимость. Современный российский философ В. Н. Сагатовский ассоциирует свойство осознанности с понятием отчетливости, которое характеризуется наличием ясного образа (образца) того, что планируется сделать, и знанием того, что ты имеешь это знание и можешь его обозначить с помощью определенных знаковых средств. Образ цели обеспечивает целостность начального представления о том, чего человек хочет достигнуть. Неслучайно педагоги стремятся к созданию «моделей» выпускника, воспитанника, к построению профессиограммы специалиста, которые конкретизируют образ с помощью структурирования определенных желаемых личностных и профессиональных свойств и характеристик.

В качестве примера приведем варианты «портретов» выпускника, сформированные в различных школьных коллективах.

1. **«Человек знающий»** - успешно учится, способен поступить в вуз, обладает навыками самообразования, рассматривает знание как ценность,

² Взято из: Колесникова И. А., Титова Е. В. Педагогическая праксеология: уч. пос. для студ. высш. пед. уч. зав. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.

отличается познавательной активностью, интеллектуальными способностями, знанием и соблюдением законов, норм, правил поведения.

2. **«Человек культурный»** - отличается готовностью и способностью к освоению культуры, творческими способностями, навыками деятельности в каком-либо виде искусств, культурой речи, способностью к созданию культурных ценностей, знанием учреждений культуры, готовностью и способностью к взаимодействию с представителями других культур, гуманитарным стилем мышления, интеллигентностью.

3. **«Человек социальный»** - способен к решению социальных проблем, самореализации, обладает культурой социального взаимодействия, коммуникативными способностями, социальной адаптивностью.

4. **«Человек – творческая индивидуальность»** - отличается готовностью и способностью быть самим собой, выступать субъектом жизнедеятельности, наличием положительной «Я-концепции», потребностью в самопознании, самоактуализации, проявляет культуру самовыражения, духовность, навыки самореализации и достижения успеха, рефлексивные способности.

Цели имеют несколько уровней. В свое время величайший философ древности Аристотель заметил: «В целях, однако, обнаруживается некоторое различие, потому что одни цели – это деятельности, другие – определенные отдельные от них результаты. Многоуровневость цели педагогической деятельности проявляется в возможности ее одновременной направленности на человека, на отношения между людьми, на окружающую ситуацию, на предметную область.

Под многоуровневостью можно также понимать распределение целей одного и того же субъекта во времени. Так, в педагогическом наследии А. С. Макаренко, где описывается работа по выдвижению и реализации ближней, дальней и средней перспектив в жизнедеятельности коллектива, мы находим анализ целевых перспектив разного масштаба.

Цели бывают достижимыми и недостижимыми. В понятии «достижимая цель» зафиксирована принципиальная возможность получения положительного результата деятельности, ведь цель может считаться достигнутой, только если получен желаемый результат. Получение (или неполучение) того или иного результата (эффекта) нередко бывает запрограммировано уже на уровне выдвижения цели.

Несколько полезных праксеологических выводов можно обнаружить в сказке Антуана де Сент-Экзюпери «Маленький принц». Вот, например, рассуждения Короля одной из далеких планет: «Если я прикажу какому-нибудь генералу порхать бабочкой с цветка на цветок, или сочинить трагедию, или обернуться морской чайкой, и генерал не выполнит приказа, кто будет в этом виноват... С каждого надо спрашивать то, что он может дать...».

По наблюдениям психологов, цель, превышающая наличные возможности специалиста, т. е. заданная прогностически по отношению к

субъекту деятельности, является громадным стимулом к профессиональному и личностному развитию. Уверенность специалиста в достижимости цели придает смысл всей дальнейшей работе, как бы она ни была трудна. Значительное влияние на формирование цели оказывают профессиональные и личностные притязания. Кто-то осознанно ориентируется в деятельности на получение средних результатов (не хуже, но и не лучше других), а у кого-то присутствует установка только на победу, на высший уровень профессиональных достижений. Во втором случае значительно повышается риск, но зато увеличивается профессионально и личностно развивающий потенциал участия в деятельности.

Достижимость цели во многом зависит:

- ❖ от степени ее актуальности (для социальной ситуации, для ситуации учреждения, для участников); - от степени конкретизации на начальном этапе деятельности;
- ❖ от готовности участников к движению навстречу цели (на уровне потребности в изменениях, мотивации на достижение, осмысления, степени участия в формировании целей и задач, информационной и технологической оснащенности);
- ❖ от наличия внутренних и внешних препятствий (противоречий) и предпосылок успешности действий.

Еще одним из свойств цели является ее **открытость (закрытость)**, иначе – ее смысловая «прозрачность» для всех участников педагогического процесса. Степень открытости целей задает меру манипулятивности и свободы действий, а значит, и тип отношений, на которых предположительно будет строиться педагогическое взаимодействие. Открытой цель делает совместность ее формирования или факт согласования. Формирование цели деятельности может проходить в индивидуальной, групповой, коллективной или сетевой форме. Акт целеполагания может включать такие действия, как экспертная оценка и опережающая рефлексия, направленные на предвидение планируемых результатов совместных действий. Это позволяет осознать и оценить изменения, которые будут происходить на стороне каждого из участников процесса, т.е. увеличить степень осознанности последующих действий.

Таким образом, с праксеологической точки зрения педагогу важно понимать:

- а) как достичь осознанности выдвижения цели;
- б) как обеспечить включенность в деятельность всех участников образовательного процесса уже на этапе целеполагания;
- в) как диагностировать осознанность и включенность по отношению к педагогам и другим участникам педагогического процесса;
- г) как «проверить», достижима ли цель;
- д) как сделать цель открытой.

Основными источниками формирования педагогической цели для субъектов педагогической деятельности являются:

- ❖ диагностика состояния предмета приложения педагогических усилий (уровня развития личности, характера отношений, ситуации и др.);
- ❖ социальный заказ (общественные и государственные потребности и интересы);
- ❖ образовательные потребности и интересы семьи, учащихся, воспитанников;
- ❖ педагогические замыслы;
- ❖ результаты научно-педагогической рефлексии.

Цели могут быть привнесены в образовательный процесс извне (предложены на уровне социальных ожиданий), могут формироваться в системе межличностных отношений в результате согласования ценностей и смыслов участников педагогического взаимодействия, а могут порождаться сугубо внутренними, субъективными причинами. К типичным моделям целеполагания относятся:

- ❖ принятие социального заказа;
- ❖ спонтанное выдвижение цели (в ответ на потребность что-то сделать, что-то переменить в педагогической действительности);
- ❖ логическое выведение цели исходя из диагностической или экспертной информации (ориентация на актуальное состояние объекта);
- ❖ согласование целей (не всегда оптимально для деятельности, но позволяет сохранить партнерские или иные позитивные отношения).

Под согласованием целей подразумевается процесс, в ходе которого сопоставляются и обсуждаются сформулированные различными его участниками цели, в результате становится возможным найти смысловые точки соприкосновения и общие основания для целеполагания. В этой ситуации начинает действовать принцип ценностно-смыслового равенства участников, поскольку конечный результат согласования заранее никому не известен.

В системе праксеологических рассуждений возникает вопрос о критериях правильности цели педагогической деятельности.

1. Правильная цель всегда адресна, т.е. точно известно, к кому она обращена и почему адресована именно данному субъекту. Конкретизировать цель помогает надежная диагностика реального состояния проблемы, объекта, ситуации и др.

2. Правильная цель соотносится с положительными мотивами деятельности. Важно не просто обеспечить позитивную мотивацию деятельности, но и ее правильность. Под правильностью в данном случае подразумевается соответствие деятельности природе выдвинутой цели и отношениям, которые складываются в ее ходе. Так, для игротехника важно «замотивировать» аудиторию на принятие игровой ситуации и определенных правилами игры ролей. Учитель-предметник озабочен

созданием мотивации учащихся на взаимодействие с предлагаемой учебной информацией. Для воспитателя важнее мотивировать восприятие детьми той или иной ценности, а также обеспечение собственной позиции как лица, референтного для воспитанников.

3. Правильная цель результативна, т.е. она в той или иной мере прогностична по отношению к ожидаемому результату. В работах по Теории обучения и воспитания встречается термин «результативные цели». Так названы цели, определяющие, какие именно изменения в поведении, чертах личности, в системе знаний, умений и навыков учащихся хотелось бы произвести педагогу.

Целеполагание как этап образовательного процесса представляет совокупность действий, выполняющих управленческие, организационные и педагогические функции. К ним относятся диагностическая (диагностико-оценочная) и прогностическая деятельность, планирование. Дополнительные действия на этапе целеполагания включают помимо формирования цели оценку ее достижимости (реальности), оценку рисков, прогноз дальнейшего развития профессиональной ситуации после достижения цели (последствие).

Кроме того, акт целеполагания предполагает сопоставление педагогической цели и условий, в которых она будет реализовываться, а также приведение цели в соответствие с масштабом человеческой общности, в рамках которой будет осуществляться педагогический процесс. Иначе, соотнесение природы человеческих проявлений, отраженных в цели, с масштабом человеческой общности, в рамках которой они изначально сформировались и проявились.

Содержательным основанием цели служат мотивы, идеалы и ценности, носителями которых являются непосредственные участники целеполагания. Поэтому коллективизм не может проявиться, если человек не имеет опыта коллективной жизнедеятельности, патриотизм нельзя воспитать, не обеспечив на личностном уровне переживания общности с другими гражданами своей страны, корпоративный дух не может возникнуть вне совместной профессиональной деятельности и т.д.

Праксеологическое требование сообразности цели природе субъекта предполагает варианты ее «разномасштабного» предъявления и применения. Исходя из этого цель имеет различное назначение.

1. Фронтальное назначение цели (цель «до востребования») – цель обращена ко всем людям, попадающим в поле зрения педагога. Примером служат: обращенность системы государственного воспитания к поколению в целом; обращение лектора ко всем присутствующим в зале; определенной группе потребителей образовательных услуг в системе Интернет. В этом случае возможны три типовых варианта действий. Первый – диалоговый, построенный на ответной реакции заинтересованной (мотивированной) части аудитории при выключенности из действия остальной ее части. Второй – манипулятивный, основанный на приемах внушения,

«продавливания», эмоционального заражения присутствующих. Третий, наиболее продуктивный, рассчитан на нахождение некоего смыслового, эмоционального, проблемного импульса, который способен вызвать внутренний отклик у каждого из присутствующих в аудитории. Выбор варианта действий основывается на экспресс-диагностике, назначение которой - «уловить» готовность слушателей вместе с педагогом последовать в направлении к единой цели.

2. Групповое назначение цели – педагогическая цель ориентирована на интересы, потребности, возможности членов определенной группы. К условиям принятия такой цели относятся наличие достоверных диагностических данных, личностно значимых для членов группы, непосредственное участие группы в формировании цели.

3. Коллективное назначение цели – цель зарождается внутри совокупного субъекта. Формирование социально значимой цели членами определенного коллектива предваряется длительным совместным обсуждением. Как правило, такая цель возникает в ответ на внешние вызовы.

Педагогическая задача как праксеологическое понятие.

Достижение любой педагогической цели связано с решением профессиональных задач. В современной науке сформировался подход к пониманию деятельности как способу решения жизненных задач (С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская). Многие ученые считают, что деятельность учителя-воспитателя по самой своей природе есть не что иное, как процесс решения неисчислимого множества педагогических задач различных типов, классов и уровней (В. А. Сластенин). В силу этого в качестве исходной единицы описания праксеологической структуры педагогической деятельности может быть выбрана задача.

Под **педагогической задачей** в данном случае понимается осознанная необходимость решения локальной практической или теоретической проблемы, имеющей социально-психолого-педагогическую природу, решение которой возможно педагогическими средствами.

В зависимости от предмета профессиональной деятельности педагогу приходится работать с ситуацией, условиями становления человека, с педагогическими системами, системой отношений, с другими людьми, с самим собой, с информацией. При этом перед ним постоянно встают задачи по решению:

- ❖ своих проблем (профессиональное самоутверждение, приобретение нового опыта, подтверждение статуса);
- ❖ социально-образовательных проблем (реализация реформы образования, апробация новых идей, проектирование новых технологий под социальный заказ);
- ❖ проблем учащихся;
- ❖ проблем родителей учащихся;
- ❖ проблем коллег (замещение урока);

- ❖ проблем учреждения, в котором он работает (набор контингента, участие в конкурсах).

На фоне этого разнообразия требуется найти какое-либо основание для упорядочения профессиональных задач. В работах В. А. Сластенина, Л. Ф. Спирина, М. Л. Фрумкина педагогические задачи подразделяются на группы в зависимости от того, какую функцию они выполняют в рамках той или иной педагогической ситуации. На основании анализа реальных учебно-воспитательных ситуаций названными авторами выделяются:

- а) задачи на формирование методологии и теоретических знаний;
- б) задачи на развитие оперативного мышления;
- в) задачи на совершенствование профессионально-педагогических умений;
- г) задачи на обучение нормам и правилам педагогической техники.

В праксеологическом смысле задачи, встающие перед педагогом в повседневной работе, можно разделить на типовые, «нештатные», творческие и импровизационные. В данном случае основанием для такой группировки служит состояние профессиональной готовности к встрече с задачей.

Типовые задачи. Какой бы профессиональной деятельностью ни занимался педагог, ему приходится выполнять рутинные действия, связанные с решением таких стандартных задач, как набор учащихся (воспитанников) в школу, секцию, творческую группу; заполнение журналов и дневников (классных, регистрационных, исследовательских и др.), связанное с учетом труда; составление планов и расписаний, написание отчетов о работе, обеспечение организационных моментов в течение учебного (рабочего) дня, прием экзаменов (зачетов), организация встречи с родителями и др.

Многие считают, что чем больше творчества проявляет педагог в своей деятельности, тем меньше внимания он обращает на такие «мелочи», как ведение документации, организационные моменты, соблюдение стандартных форм работы. Вместе с тем именно недостатки в выполнении такого рода задач чаще всего служат основанием для нареканий со стороны администрации и контролирующих органов. С точки зрения праксеологии любые действия, входящие в круг обязанностей специалиста, могут и должны выполняться правильно, т. е. целесообразно (работать на основную цель деятельности), рационально (с наибольшей продуктивностью) и успешно. Для этого именно в отношении рутинных операций необходимо постараться выработать или перенять у коллег наиболее рациональные, унифицированные формы их исполнения.

Для решения типовых задач, связанных с фиксацией информации, полезно иметь стандартизированные формы (шаблоны, матрицы, таблицы), которые легко могут быть «заведены» в компьютер для хранения, обработки и последующей интерпретации. В выполнении типовых процедур, связанных с многократным повторением действий, помогает использование

предварительно составленных (если необходимо, с помощью соответствующих специалистов) алгоритмов, словесных клише, профессиональных табу (запретов на определенные действия и высказывания), апробированных методик и технологий.

В идеале каждая типовая профессиональная задача имеет оптимальную модель решения, основанную на совокупном опыте деятельности. Безусловно, решение некоторых типовых задач может «украсить» индивидуальная форма их исполнения. Однако это касается, скорее, не качества результатов, а процедуры восприятия «задачной» ситуации в целом со стороны окружающих.

Нештатные задачи. Понятие «нештатной» ситуации (т.е. ситуации, не укладывающейся в рамки имеющегося опыта) чаще употребляется в научно-технической сфере. Однако по смыслу оно не противоречит педагогическому контексту. Тем более что в деятельности педагога задачи, требующие нестандартного реагирования, встречаются не так уж редко. Их возникновение обусловлено двумя основными причинами. Первая – это общие для всех педагогов частые изменения внешних условий, новые, достаточно жесткие профессиональные вызовы, которые предлагает учителю окружающая среда.

Вторая – это экстремальные «производственные» ситуации, которые чуть ли не каждый день возникают у педагога на рабочем месте. К ним относятся конфликт с учащимся, необходимость срочно составить текст заявки на получение гранта, болезнь коллеги, вместо которого придется провести урок, неожиданный приезд иностранной делегации, которой нужно показать работу, проблема в семье воспитанника, куда придется идти после работы, внеплановое посещение вашего занятия администрацией. Решение перечисленных задач связано с необходимостью мобилизации профессионально-личностных ресурсов в ситуации неопределенности.

Творческие задачи. В профессиональной деятельности педагога, к счастью, есть и такие задачи, которые он ставит для себя сам. Задачи такого рода не входят в круг (или объем) его функциональных обязанностей и никто не требует их выполнения. Однако именно они позволяют осознанно выходить за свои профессионально-личностные пределы. Скажем, никто не обязывает школьного учителя разрабатывать собственную методику обучения. Достаточно, чтобы в рамках стандартных способов деятельности он достигал нормативных результатов. Никто не требует от социального работника написания методического пособия для своих коллег по обобщению своего опыта — функционально ему достаточно составить отчет о том, как прошла «работа со случаем» в проблемной семье. Никто не ожидает от скромного руководителя хорового кружка в районном подростковом клубе, чтобы его дети получили приз на международном фестивале, - достаточно обеспечить необходимую наполняемость группы. Тем не менее, творческий педагог всегда выходит за рамки того, что от него требуется нормативно.

На первый взгляд творческое поведение всегда правильно. Но праксеологический анализ подсказывает, что, как это ни парадоксально, существует и непродуктивное творчество. Стремление что-либо изменить, сделать не так, как принято у других, без наличия объективных предпосылок и субъективных оснований нередко в итоге приводит к разрушению годами складывавшейся эффективной системы, успешного опыта работы, добрых человеческих отношений. Это явление иногда называют «дурной активностью». Есть немало примеров, когда, решая инновационную 102 задачу, педагоги получают профессиональный продукт заведомо худший, нежели полученный традиционным путем. Поэтому «творить» следует не менее профессионально, чем выполнять повседневную работу.

Задачи импровизационного характера. Задачи этого типа возникают по ходу дела, поскольку, как уже не раз отмечалось, педагогическая деятельность относится к разряду вариативных. Гибкость при определении способа решения той или иной задачи, умение увидеть возможность получения дополнительных эффектов, откорректировать действия требуют умения моментально делать профессиональный выбор и осуществлять перекомпоновку средств, форм, позиций и приемов. Импровизировать при решении профессиональных задач может себе позволить далеко не каждый специалист, поскольку для «правильной» импровизации нужны:

а) профессиональное «чувство ситуации», понимание смысла и причин неожиданно возникшей задачи;

б) действия и операции, многократно отработанные в предыдущем опыте и сформированные на уровне автоматизма. В этом плане не требует комментариев известная педагогическая притча. Учителю, давшему блестящий урок, коллеги задают вопрос: «Сколько же времени вы готовились к этому занятию»? И получают ответ: «Всю предыдущую жизнь...».

Универсальным критерием правильности решения педагогической задачи служит факт улучшения (ухудшения или сохранения стабильности) ситуации развития личности, включенной в профессиональный (т.е. доступный профессиональному изменению) контекст этой задачи. Например, если перед директором школы стояла задача получения статуса экспериментальной площадки, **но** при ее выполнении усилилась психологическая напряженность в отношениях внутри коллектива, в праксеологическом смысле это означает, что задача не нашла педагогически удачного решения.

Общий подход к решению педагогических задач. По определению видного российского ученого В. А. Сластенина, педагогическое умение – это «система педагогических действий, связанных между собой определенными отношениями, направленная на решение педагогических задач в изменяющихся условиях». Задача в сфере образования, как правило,

отражает некий профессиональный вызов специалисту. В силу этого существуют две основные стратегии работы с принципиально новой задачей. Первая – постараться доказать окружающим, что решить ее в принципе невозможно и потратить всю энергию на аргументацию данного факта. Вторая – взяться за поиски ее решения, тем более заманчивые, что до вас эту задачу никто еще не сумел решить.

Профессионально-педагогическая задача, так же как и учебная, имеет свои исходные условия и содержит вопрос, требующий ответа. В условиях задачи, продиктованных образовательной ситуацией, всегда заложено некое противоречие, которое необходимо выявить, после чего от специалиста потребуются нечто найти, доказать, решить, выбрать из предложенных альтернатив. Процедура решения включает несколько **этапов**.

1. Аналитический:

- анализ задачи в целом: про что она, в чем состоит ее педагогический смысл, к какому типу задач ее можно отнести (воспитательная, учебная, методическая, управленческая, организационная и т.д.);

- рассмотрение условий задачи: чем мы исходно располагаем для решения, что дано на внешнем (имеющиеся ресурсы, специфика образовательной ситуации) и внутреннем (готовность, наличие предпосылок к успешным действиям) плане. Что неизвестно, чего не хватает, чтобы найти правильное решение.

2. Поисково-эвристический:

- прикидка возможных вариантов решения (стратегических, тактических, методических, технологических);

- осознанный выбор одного из вариантов (рациональнее, экономичнее, проще, апробировано ранее, известен алгоритм решения).

3. Ход решения:

- последовательное выполнение необходимых действий и процедур;

- получение результатов (эффектов).

4. Проверка правильности решения (экспертная оценка, сравнительный анализ, метод аналогий).

Праксеологические рекомендации.

В приведенном ниже примере представлена логика решения задачи. Задача: проанализировать уровень усвоения определенного учебного материала.

Дано: а) продукты деятельности учащихся (тестовые задания или контрольные работы); б) образовательный стандарт; в) критерии усвоения (понимание смысла, полнота усвоения содержания, адекватность структуры и формы представления материала природе содержания).

Требуется: дать сравнительную характеристику усвоения по заданным параметрам.

Решение данной задачи может иметь следующую логику.

Аналитический этап:

- поиск аналогов в решении подобных задач;

- работа с содержанием стандарта по выделению совокупности информационных единиц для анализа содержания (факты, понятия, теоретические положения, ведущие идеи).

Эвристический этап:

- выбор (разработка) показателей степени усвоения (полное, частичное, расширенное понимание, воспроизведение);
- выбор (разработка) формы (таблицы, матрицы, графика) предварительного упорядочения информации.

Ход решения:

- провести анализ продуктов деятельности учащихся с занесением данных в заготовленную форму;
- произвести статистический подсчет результатов по одной из возможных формул (среднее арифметическое, объемный показатель и др.);
- дать качественную интерпретацию полученным количественным данным.

Проверка – подвергнуть сделанные выводы экспертной оценке со стороны коллег (учащихся), администрации.

2. Действия педагога в структуре педагогической деятельности

Ученые отмечают дискретность педагогической деятельности, считая, что ее элементарной единицей является педагогическое действие. В трудах М. Вебера, Г. Х. фон Вригта, А. Гелена, Э. Гидденса понятие «действие» определяется как рабочий ход движения к чему-либо. В психологической трактовке действие – это произвольная преднамеренная опосредованная активность личности, направленная на достижение осознаваемой (локальной) цели (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев). Каждое конкретное действие характеризуется предметным содержанием, способом осуществления, формой выражения (В. П. Зинченко). Понятие о педагогическом действии отражает то общее, что присуще всем конкретным ее видам и формам.

Интересны рассуждения на эту тему В. А. Сластенина. Он пишет: «В структуре педагогической деятельности важно выделить ту элементарную клеточку, функциональную единицу, исходную ячейку, которая содержит в себе ее основные специфические свойства, способы ее функционирования, противоречия движения. Такой функциональной клеточкой, по-видимому, является педагогическое действие как единство цели и содержания». «Доведение действия до умения достаточно высокого уровня обобщенности позволяет переносить его на решение широкого класса конкретных педагогических задач».

Согласно латинскому афоризму «действие вытекает из бытия». Единичное действие выступает как целостный акт, приобретая смысл только в составе целостной педагогической деятельности.

Действия педагога могут быть классифицированы по разным основаниям. Например, по способу функционирования выделяют произвольные и преднамеренные действия, а относительно их значения для достижения результата – диагностирующие, проектирующие и продуцирующие педагогический результат. Продуцирующие, в свою очередь, делятся на стратегические, тактические и операционные.

Каждое действие состоит из определенных операций. Отличие операций от действия в том, что они не имеют своих целей, представляя ситуативный набор физических движений и/или психических актов, совершаемых в контексте имеющихся условий. Так, А. С. Макаренко писал о том, что его работа состоит из непрерывающегося ряда многочисленных операций более или менее длительных, иногда растягивающихся на год, иногда проводимых в течение двух-трех дней, иногда имеющих характер молниеносного действия, иногда имеющих инкубационный период.

В реальности в рамках проявления профессиональной активности постоянно происходят взаимные переходы в системе «операции – действия – деятельность». Операции, становясь целенаправленными, тем самым превращаются в действия. Действия, обретая мотив, преобразуются в деятельность. Возможен и обратный ход. Деятельность, утратив мотив, превращается в автоматически производимые действия, а бесцельные действия становятся простыми операциями.

Очевидно, что для того чтобы решить профессиональную задачу, педагогу необходимо начать действовать. При этом любые действия людей вытекают из потребностей, страстей и интересов (Г. Гегель). С психологической точки зрения педагогическая деятельность реализуется в определенных педагогических ситуациях совокупностью самых разнообразных действий – перцептивных, мнемических, коммуникативных, предметно-преобразующих, исследовательских, контрольных (самоконтрольных), оценивания (самооценивания) и т. д. Эти действия подчинены определенным целям и направлены на решение педагогических задач, целенаправленно или стихийно, интуитивно осознаваемых учителем в педагогических ситуациях. Определенная совокупность таких разнородных действий определяет реализацию той или иной психолого-педагогической функции, представляя структурную организацию педагогической деятельности.

Т. Котарбинский дает развернутое праксеологическое представление о том, что такое действие: «Действовать и притом действовать обдуманно – это значит, изменить действительность более или менее сознательным образом; это значит стремиться к определенной цели в данных условиях при помощи соответствующих средств, с тем чтобы от существующих условий перейти к условиям, отвечающим поставленной цели; это значит включать в действительность факторы, в результате которых происходит переход от системы подлежащих определению начальных условий к системе

определенных конечных условий. Действие, которое мы намерены осуществить, требует тройкого определения:

- 1) определения цели;
- 2) определения условий, относящихся к действительности;
- 3) определения средств, приспособленных как к намеченной цели, так и к существующей действительности.

Цель, условия и средства – вот три элемента практической деятельности».

Деятельность состоит из отдельных действий. «Единичное действие в онтологии – это слово, жест, намек, легкое касание, любое вербальное или невербальное воздействие, достаточное для выявления характера реакции, поступающей извне. Эта реакция, подкрепленная ответной рефлексивной реакцией субъекта, проясняет для него смысл задачи (на общение, управление, оказание поддержки и др.), позволяя осознать свой потенциал и возможность продуктивного действия».

Вот примеры типичных действий, которые совершает учитель: он входит в класс, задает вопрос, подходит к учащемуся, пишет на доске предложение, объясняет теорему, проверяет тетрадь и т.д. При этом каждый раз совершается целый ряд двигательных и мыслительных операций.

Критерии правильности педагогического действия. В обыденной жизни, оценивая то или иное действие, мы говорим о нем: умелое (неумелое), ловкое (неловкое), рациональное (нерациональное), продуманное, спонтанное и т. д. С позиций праксеологии действие может также оцениваться как правильное или неправильное. Правильность понимается в данном случае как вид безошибочности. «Правильно или нет» - критерий, привычный для педагога относительно оценки деятельности учащегося, воспитанника. Но чтобы решение профессиональной задачи оказалось правильным, действия специалиста также должны быть правильными. Это требует введения критериев и показателей «правильности» действия и/или деятельности. Рассмотрим критерии «правильности» как свойства, нормирующего профессиональную активность.

1. Правильное действие успешно. Успешность в данном случае означает способность обеспечивать успех деятельности. Педагогическая деятельность направлена на достижение педагогической цели (ближней, дальней, глобальной, конкретной), а педагогическое действие – на решение локальной педагогической задачи. Именно поэтому оценивать правильность того и другого возможно только в соотношении с целевой направленностью. А. С. Макаренко считал, что идеально проведенной операцией будет считаться только такая, при которой все указанные цели достигаются в наиболее оптимальном виде. Действие, не ведущее к достижению цели, признается неуспешным.

В знаменитом фильме-притче грузинского режиссера Тенгиза Абуладзе «Покаяние» прозвучала фраза, ставшая для поколения 1970-1980

годов знаковой: «Зачем эта дорога, если она не ведет к Храму?» Перефразируя ее в русле праксеологии, можно сказать: зачем произведено это действие, если оно не ведет к цели?

Итак, если действие целесообразно и успешно, оно правильно. Таким образом, понятия успешности, неуспешности, индифферентности профессионального действия приобретают смысл относительно конкретной цели и ситуации.

2. Правильное действие полезно. Полезность действия является свойством относительности. Причем его польза оценивается относительно той или иной цели. Полезным с точки зрения данной цели является такое действие, благодаря которому ее достижение облегчается либо становится возможным. По аналогии вредным с ПОЗИЦИЙ достижения цели будет действие, которое делает его невозможным либо затрудняет.

3. Правильное действие эффективно, т.е. приводит к нужным результатам при наименьших профессиональных затратах. Предпосылками эффективности действия принято считать его экономизацию, подготовленность и оснащенность. Эффективность действия во многом также зависит от его интенсивности. Например, прием погружения в педагогику основан на наращивании интенсивности действий. Действие тем экономнее, чем с меньшими затратами (физическими, психическими, финансовыми, организационными) оно произведено. Действие тем более подготовлено, чем детальнее и точнее представляет педагог образ (модель) его осуществления. К подготовительным действиям, которые облегчают, делают сложное действие возможным, относятся:

- устранение препятствий, способных снизить эффективность действий (в педагогической деятельности это может быть внутреннее нежелание аудитории идти на контакт, отсутствие необходимого для работы помещения, противодействие инициативе со стороны руководства и др.);

- предварительная подготовка необходимого оборудования и материалов (домашние педагогические заготовки; монтаж, наладка, проверка, размещение технических средств с учетом эргономических требований);

- подготовка всех субъектов-участников (концентрация силы, актуализация предпосылочных знаний, вход в рабочее состояние), результатом которой становится готовность начать деятельность (произвести необходимые действия);

- выработка детального плана.

Великолепные примеры обдумывания самых мельчайших действий при подготовке к работе мы находим в опыте Ш. А. Амонашвили. Вот что он пишет: «Какими будут первые слова, с которыми я обращусь к детям? Эти слова мною найдены давно – «Здравствуйте, дети!» У нас в подготовительном классе будет 170 учебных дней, и столько же раз по утрам я буду произносить: «Здравствуйте, дети!» Впрочем, дело не в самих словах, а в том, каким голосом я их произнесу, какое будет у меня при этом

выражение лица. А выражение лица должно соответствовать моему тону... Часто я оставался недоволен тем, как произношу свое приветствие: оно звучало то строго по-деловому, то слишком приподнято, празднично, а иногда (боюсь сознаться) – беспечно. А может быть, и не стоит ломать голову, думая о какой-то неуловимой тональности произнесения обычных слов приветствия? Может быть, нет здесь никакой педагогической проблемы?».

4. Правильное действие технологично. Технологичность – это способность по результатам действия с высокой степенью вероятности произвести запланированное изменение. Повышению технологичности способствует инструментализация действий. Под инструментализацией подразумевается:

а) использование разнообразных методик и технологий, а не просто разрозненных приемов и способов деятельности. Опытный педагог обычно владеет целым спектром как авторских, так и «чужих» методик и технологий, что обеспечивает ему вариативность действий;

б) использование в деятельности современных технических возможностей, причем включение в систему действий технических средств не должно являться для педагога самоцелью.

5. Правильное действие отличается простотой исполнения. Действие тем проще для исполнения, чем менее оно осложнено подробностями, мелкими дополнительными операциями, информационным «шумом», необходимостью импровизировать. По мнению В. Н. Котляра и В. А. Сластенина, объем и сложность педагогического действия определяются тем, что из требований и условий педагогической задачи охватывает и подчиняет единой цели учитель с помощью своего единичного акта действия.

Упростить действия можно за счет совмещения во времени операций, а также путем замены сложных элементов, фигурирующих в рамках действия, на более простые для восприятия и исполнения. Например, использование вместо римских цифр арабских значительно облегчает выполнение арифметических действий. Ту же роль выполняет автоматизация действий на основе приобретения профессиональных навыков.

Простота действий вовсе не означает их недостаточности. Нехватка действий из-за неумения приводит к тому, что деятельность как целостная система оказывается профессионально не обеспеченной, приобретает «рваный» характер. Вместе с тем избыточность действий оказывается так же непродуктивна, как и их нехватка. Суетливость движений, обилие «напрасных» слов, плохая ориентация в пространстве, где разворачивается активность специалиста, свидетельствуют о его низком профессионализме и неумении выстроить и оптимизировать действия. Вместе с тем у «действий про запас», составляющих потенциал активности педагога, способного сделать больше, нежели от него требует ситуации, есть своя

праксеологическая перспектива. Они являются своеобразным материалом для обеспечения в будущем конкурентоспособности в профессиональной среде.

6. Правильное действие эстетично. От исполнения правильного действия у наблюдателей обычно остается глубокое эстетическое впечатление. Причем совершенное профессиональное действие оставляет ощущение легкости совершения. Кажется, что для этого не требуется никаких усилий. Опытные методисты замечают, что человек, призванием которого является педагогический труд, как правило, хорошеет, становится красивым в момент включения в профессиональную деятельность.

7. Правильное действие безопасно (валеологично). Этот критерий чрезвычайно важен для педагогической деятельности. Можно получить вполне «приличный» учебный или дисциплинарный результат, но при этом загубить здоровье, как ребенка, так и педагога.

8. Правильное действие совершается в правильном состоянии его участников. Любая профессия требует от специалиста вхождения в определенное рабочее состояние. Спортсмен разогревает мышцы, вокалист распеваётся, артист входит в образ, ученый отстраняется от внешних раздражителей, углубляясь в решение проблемы, и т. д. Педагогу также необходимо настроить себя на определенную волну продуктивного человеческого взаимодействия, подготовить речевой аппарат к длительной нагрузке, «поймать» психофизиологическое состояние, наиболее подходящее к той или иной рабочей ситуации, снять нервное напряжение, накопившееся после общения с администрацией, преодолеть усталость, накопившуюся к концу рабочего дня, подавить раздражение по поводу неудавшегося урока или тяжелого разговора с родителями, войти в резонанс с общим настроением аудитории. Если учитель не находится в рабочем состоянии, любые его действия будут неэффективны. Мало того, они могут сыграть разрушающую роль, прежде всего, в отношении самого педагога.

Подготовка к правильным действиям. Умение правильно действовать требует длительной предварительной подготовки. Причем речь идет как о внешнем, так и о внутреннем обеспечении правильности, она может достигаться путем **автоматизации действий** через приобретение профессиональных навыков; примером может служить отработка словесных клише, продуктивных в той или иной типовой ситуации деятельности (формулировка вопросов на понимание и на развитие в структуре регламентированной дискуссии или в рамках игротехнического события; стандартизированный ответ сотрудника учреждения по телефону и др.). Правильность действий вырабатывается также по мере **освоения ритуально педагогических** (традиционных, с неизбежностью многократно повторяемых) действий.

Продуктивным может оказаться **подражание правильным действиям** более опытного и компетентного специалиста. Такое подражание хотя и полезно, но с праксеологической точки зрения таит

некоторую опасность. Не всегда внешнее следование действиям коллеги без понимания внутренних механизмов их успешности способно обеспечить должный эффект. Например, в рамках игротехнической деятельности простое повторение педагогом увиденного с позиции участника игры почти всегда обречено на неудачу.

Правильность действия зависит также от его **интенсивности**. Чрезвычайно важно формировать умение отсекай лишнее: например, при чтении лекции лучше использовать один наиболее яркий пример, чем перегружать рассказ многочисленными фактами.

Для профессионала необходимо также научиться демонстрировать окружающим признак и готовности к действию. Например, опытный педагог знает, что дисциплина учащихся напрямую зависит от внутренней готовности учителя «удержать» аудиторию. Взрослые слушатели, студенты, учащиеся безошибочно считывают состояние педагога по мельчайшим оттенкам его поведения уже в момент его появления на пороге класса (аудитории).

На основе принципа антиципации (опоры на предыдущий опыт) можно предвидеть успешность или не успешность своих действий и тем самым предотвратить профессиональную неудачу. Таким образом, замещение (предварение) внешних действий наблюдением и размышлениями, внесение в деятельность рефлексивного начала способно повысить шансы на обеспечение правильности действий педагога.

Для рассмотрения продуктивности педагогического действия как логической составляющей профессиональной деятельности полезно обратиться к понятиям «предпосылочное действие» и «последствие». Предпосылочные действия (операции) обеспечивают формирование объективной основы для действий, которые будут совершаться следом за ними. Опытные педагоги хорошо знают, что без совершения предпосылочных действий многие дальнейшие операции заведомо будут неэффективными либо вообще безрезультатными.

Эффект педагогического последствия обусловлен фактом глубокой личностной включенности (погруженности) субъектов в деятельность независимо от того, выполняется она высокопрофессионально или из рук вон плохо. В этом случае после формального прекращения деятельности наблюдается некоторая (психологическая, двигательная и др.) инерция, связанная с длящимся во времени позитивным или негативным переживанием результатов, осознанием нового опыта, переосмыслением своей позиции, своих действий. В какой-то мере с эффектами последствия в педагогике связано понятие отсроченного результата. Многие профессионально-педагогические действия рассчитаны именно на последствие, хотя совершая то или иное действие, не всегда возможно предугадать результат.

Оценка реальности профессионального действия. Прежде чем ставить перед собой задачу выбора правильных действий, необходимо четко

представлять, можно ли вообще на данный момент осуществить желаемое действие. При объективной возможности совершения педагогического действия его выполнение становится для профессионала чисто технологической проблемой, которая упирается в вопросы владения инструментарием.

В практике встречаются профессиональные моменты долженствования, когда специалист вынужден совершить те или иные действия независимо от его субъективной оценки их целесообразности и возможной результативности. В этом случае он берет на себя ответственность за содеянное. В работе педагога бывают ситуации как **вынужденного действия** (сверху спущены сроки, существует социальный заказ), так и **вынужденного бездействия**. Следует обратить внимание на то, что при определенных условиях именно профессиональное недеяние может оказаться продуктивным. Существует несколько **причин** выхода из действия (отказа действовать):

- цель навязанного извне действия противоречит внутренним принципам бытия специалиста в профессии (по его мнению, антигуманна, несвоевременна, надуманна, конъюнктурна);
- педагог как профессионал заведомо уверен в безрезультатности данного действия;
- профессионалу необходима остановка в деятельности, оказавшейся непродуктивной, чтобы найти причину неудачи;
- субъект обнаружил свою профессиональную некомпетентность, которая может принести вред участникам педагогического процесса;
- в данной ситуации более целесообразно делегировать активность другим специалистам;
- вместо запланированного действия необходимо произвести другое (предпосылочное, корректирующее);
- возникла новая, более продуктивная, концепция решения задачи.

Фактически во всех этих случаях субъект оценивает как заведомо неправильные, неэффективные – либо качество производимых ранее действий, либо свое профессиональное качество, либо педагогическую ситуацию в целом. Таким образом, выбор недеяния может оказаться подлинно профессиональным поступком.

Критерий рациональности решения действовать именно так, а не иначе, может быть предложен на основе математической аналогии. Существуют задачи в одно, два или три действия. Наиболее сложные требуют цепочки из многих действий. В некоторых случаях по условиям задачи необходимо найти более краткое (рациональное) ее решение. В других – достаточно просто выполнить ее, неважно, каким путем. Последний вариант обычно предлагается в решении задачи инновационного характера (путь пока неизвестен) или в случае слабой подготовки субъекта к ее решению (хоть как-то, но пусть решит).

Правильная организация совместных педагогических действий. В работах по праксеологии встречается понятие многосубъектное действие. Оно существенно отличается от индивидуального действия по многим параметрам. Совокупный субъект обладает более широким кругом компетенций, нежели индивид. Помимо большого энергетического потенциала совместного действия, о котором уже шла речь, важно обратить внимание на его временные параметры. Приложение совместных усилий членами совокупного субъекта к предмету может осуществляться синхронно, т.е. одновременно (например, группа учителей на интегрированном уроке, игротехническая команда), или асинхронно, если они разнесены во времени.

В педагогической деятельности мы чаще всего имеем дело со вторым вариантом.

Любой образовательный процесс предполагает последовательное влияние на человека самых различных людей (воспитателей детского сада, педагогического коллектива школы, профессорско-преподавательского состава факультета, педагогов-организаторов подросткового клуба и др.). Факт непрерывности образования «растягивает» ситуацию совместности педагогической деятельности на все пространство жизнедеятельности человека. В этом случае координация совместных действий оказывается затруднительной.

Зачастую действия, которые производит тот или иной педагог, вместо эффекта со-деятельности приобретают характер антидеятельности, противодеятельности по отношению к предыдущим действиям его коллег.

Так, при переходе из начальной школы в среднюю школу или при поступлении после школы в вуз, или переходя от школьной к досуговой деятельности и обратно, подрастающий человек почти всегда сталкивается с носителями противоположных педагогических позиций.

Требование преемственности педагогической деятельности (позитивной кооперации) в условиях асинхронности совместных действий выполнимо, если каждый из субъектов, вступающих в образовательный процесс, будет, опираясь на диагностические данные о предпосылочном опыте своих подопечных, действовать по принципу взаимодополнения и компенсации профессиональных усилий. В противном случае может возникнуть эффект негативной кооперации, который выражается в том, что педагоги начинают мешать своими действиями друг другу. В такой ситуации учащимся (воспитанникам) самим приходится противодействовать наращиванию хаоса разнородных педагогических влияний, интегрируя и корректируя их в зависимости от своих субъективных установок и возможностей.

Важной праксеологической проблемой является разделение и специализация действий в структуре совокупного субъекта. Анализируя пути ее решения, следует обратиться к понятиям органичности и организации.

Конечно, рассмотрение социальных институтов, таких как школа, министерство, вуз, фирма, агентство, в качестве реально действующих субъектов является аналитическим приемом. Однако опыт показывает, что, используя положение о сходстве органичных коллективов с растительными и животными сущностями, можно провести диагностику их жизнеспособности.

Только четкое знание функциональных обязанностей в сочетании с инициативой как способностью к самопроизвольному выполнению действий обеспечивает развитие организации. Разделение труда внутри организации может быть явлением разовым, ситуативным или постоянным. При этом формирование сферы компетенций лучше производить так, чтобы их совокупность создавала органичный комплекс, способствующий гармонизации жизнедеятельности. Применительно к педагогическому учреждению следует подчеркнуть первичность для профессионального успеха живых человеческих взаимоотношений, того, что составляет психологический климат совместной деятельности.

В классических работах по праксеологии существенными для продуктивности совместных действий считаются объединение персонала «общими узами позитивного взаимодействия», а также позитивное отношение к оборудованию, находящемуся в сфере профессионального взаимодействия. В профессии «человек – человек» праксеологическая необходимость приобретает несколько иной оттенок стандартизации значительного числа профессиональных действий. Очень важно, чтобы требование стандартизации не было в итоге распространено на людей. Т. Котарбинский считает, что освобождение «от удрученности специализации» ожидает нас не на пути отказа от нее, а на пути углубления, расширения границ собственной области действий, на пути сопровождающего этот процесс качественного расцвета.

Внутри совокупного субъекта рождается потребность в синхронизации и интеграции действий. Условием рациональной интеграции действий является их оптимальная координация (согласованность), которая может быть рассмотрена как концентрация (накопление) действий или информации относительно общей цели. Поэтому одной из важнейших функций руководителей становится информирование всех членов коллектива (информированность кадров и информационная насыщенность пространства, в котором находятся сотрудники). Среди требований к хорошей информационной службе можно отметить:

- ❖ полноту и достоверность информации;
- ❖ быстроту предоставления информации (доступа к ней);
- ❖ детальность, однозначность, общность языка (арго, сленг, тезаурус);
- ❖ правильный выбор принципа упорядочения информации (каталогизация, банки данных) и ее адресности (для всех сотрудников, по категориям, индивидуально, для служебного пользования);

- ❖ инструментализация способов информирования (например, установление оповещающих систем на всей территории действия профессионального сообщества).

Для распределения совместных усилий во времени необходимо также четко определить сроки выполнения действий. Для структурирования и упорядочения совместных действий целесообразно ввести единые программы, сетку часов, рабочие циклы (циклограммы).

К совокупному субъекту педагогической деятельности, каким является, например, коллектив образовательного учреждения или организации, применимо понятие комплекс.

Наращивание сложности комплекса диктует необходимость изменения его состава и структуры по мере изменения обстоятельств и профессиональных задач. Под интеграцией усилий сотрудников со стороны руководителя подразумевается не только создание, но и сохранение профессионально-педагогического потенциала данной совокупности. Одним из правил продуктивного взаимодействия является наличие запасных составляющих (резерв кадров, запасов оборудования). Запас в данном случае – это совокупность ресурсов, доступных для использования и накопленных в коллективе, превышающие неотложные потребности.

В качестве примера можно привести извечную проблему замещения заболевших учителей. За рубежом существуют специальные агентства, в которых собран банк данных о педагогах-почасовиках. В этой роли могут выступать ранее успешно работавшие пенсионеры, студенты педагогических вузов и др. Аналогичным образом в отечественной практике в ряде случаев организована работа нянь и гувернеров, социальных работников.

Праксеологический подход требует установления приоритетов в подготовке кадровых резервов и ресурсов. В сложном контексте, которым является образовательное учреждение, воспроизведение кадров целесообразно начинать с уровня руководителей и уникальных мастеров, профессиональной миссией которых является воспитание и обучение преемников. Повышение квалификации и переобучение персонала эффективнее проводить «командой». Только в этом случае образуется некая критическая масса сотрудников, способных к решению профессиональных задач на новом уровне.

В структуру обучения корпоративного субъекта обязательно входит подготовка к решению праксеологических задач. Одной из них является переход от корпоративного к индивидуальному мышлению и обратно. Со стороны индивида необходимо наличие готовности и способности войти в состав совокупного субъекта и интегрироваться с ним. Эта процедура требует определенного усилия, напряжения, поскольку существует риск потери своего «я», пугает неизвестность предстоящего опыта. Специальной инструментовке подлежит и момент выхода из состава совокупного субъекта в индивидуальную форму деятельности.

Важной в праксеологическом смысле интегративной характеристикой совокупного субъекта является срабатываемость – интегративная характеристика совместной деятельности с точки зрения возможности обеспечить ее продуктивность в данном составе субъектов. Для того чтобы люди смогли сработаться, необходим комплекс предпосылок:

- ❖ психофизиологических (совместимость индивидуальных темпов выполнения работы по принципу резонанса или дополнения);
- ❖ социально-психологических (чувство комфортности делового и личностного общения);
- ❖ организационных (четкое разделение и понимание функций, система координации действий партнеров, установка на взаимное содействие в достижении цели).

Так, в правильно работающей группе специалистов:

- ❖ создается позитивная взаимозависимость (целевая, функционально-ролевая, ресурсная), в том числе связанная с возможностью успеха и награды по результатам совместной деятельности;
- ❖ обеспечивается сочетание индивидуальной оценки работы (трудового вклада) каждого члена группы в отдельности и группы в целом;
- ❖ не уверенные в себе и неопытные работники могут найти социально-психологическую и профессиональную поддержку;
- ❖ происходит так называемый «сдвиг к риску», когда легче принять инновационное решение и сделать выбор необходимого действия сообща.

Освоение основных правил работы в составе группы основывается на понимании и овладении механизмами формирования качественных признаков группового субъекта. Остановимся лишь на тех, которые имеют деятельностьную природу. Важным праксеологическим признаком совместности групповой деятельности является способность ее участников включаться в согласованные действия. Это требует четкого распределения операций, взаимообмена действиями и их результатами, умения сообщать, планировать работу, рефлексировать над ее ходом и результатами. Совместность также предполагает наличие высокой степени культуры коммуникации, открытости, взаимопонимания.

Работа в группе требует внимания к качеству отношений между людьми, друг к другу. Внутри группового субъекта возникает «поле напряжения», или полевой эффект (К. Левин), в рамках которого действуют психологические эффекты давления и стимулирования, т.е. направленного социально-педагогического влияния на каждого из членов группы. Это «тотальное поле сил» формирует сплоченность как чувство принадлежности к группе и желание в ней остаться. На определенной стадии сплочения начинает действовать эффект вбирания, впитывания общих ценностей. Вот почему «командное» повышение квалификации для совокупного субъекта более эффективно, нежели индивидуальное.

Для хорошо организованной группы характерна заинтересованная обратная связь, касающаяся правильности своих профессиональных действий. Она оказывается более продуктивной, если внутри группы:

- ❖ происходит осознанная замена оценивающей, осуждающей коммуникации на описательную;
- ❖ контролирующее поведение замещается поддерживающим, обеспечивающим совместное обсуждение индивидуальных проблем профессиональной деятельности.

Особенностью группового субъекта как своеобразного биосоциального организма является его способность к динамике в качестве единой целостности. На фоне вариативности исходных установок и ценностно-смысловых ориентации участников группы формируется подвижная структура отношений. Согласно Т. Парсонсу, происходит ориентация социального действия по линиям «экспрессивность – инструментальность»; «господство – подчинение». В силу этого праксеологически важно содействовать развитию внутри группы продуктивной системы лидерства, иерархии статусов, распределения ролевых и функциональных обязанностей, того, что принято называть **групповой динамикой**. Параллельно необходим учет границ и объема профессиональных знаний, опыта, реакций субъекта в целом, т. е. диагностика его группового потенциала относительно достижения заданной педагогической цели.

Наблюдение за ходом и результатами совместной групповой работы позволяет определить границы и объем знаний, опыта, реакций конкретного совокупного субъекта – его групповой потенциал относительно достижения желаемой профессиональнопедагогической цели. Это задает направление совместного группового развития и оказывает влияние на индивидуальное профессиональное продвижение каждого из участников группы.

Внутри педагогического сообщества сегодня, к сожалению, во многом утрачена культура работы в коллективе, который является более упорядоченным и социализированным, нежели группа, совокупным субъектом. Педагогический коллектив можно определить как формализованную социально-психологическую общность людей, функционирующую в рамках образовательной организации. Жизнедеятельность коллектива подчинена четкому социальнопедагогическому нормированию. Согласно положениям, сформулированным в работах Л. С. Выготского, по мере развития коллектив как целостный социально-педагогический организм овладевает собственным поведением, параллельно изменяя поведение каждого из его участников.

Для педагогического коллектива как разновидности совокупного субъекта в отличие от группы характерно наличие определенной формально установленной среды, где разворачивается его жизнедеятельность. В рамках этой среды также действует «поле интеллектуально-морального

напряжения» (А. Т. Куракин, Л. И. Новикова), формирующееся как результат воплощения и воспроизводства норм, ценностей, системы отношений, обязательных для всех членов коллектива. Из этого следует, что формы организации коллективного труда предполагают наличие не только добровольных, но и принудительных ситуаций взаимодействия.

Коллективный результат складывается из интеграции, или суммирования, усилий каждого из его членов, а его эффективность основана на системном разделении функций при выполнении общественно значимой деятельности, направленной на достижение общей цели. При этом внутри коллектива складываются отношения особого типа, названные А. С. Макаренко отношениями «ответственной зависимости».

Опыт показывает, что для организации коллективной жизнедеятельности необходимо:

- ❖ наличие общих требований, правил и принципов совместной жизнедеятельности, выработанных или принятых сообща, т.е. конвенциональных;
- ❖ понятность и доступность этих правил всем членам коллективного сообщества;
- ❖ соблюдение адекватных правилам распорядка жизни и системы отношений в течение достаточно длительного периода коллективного развития, в котором выделяются определенные этапы (стадии, циклы);
- ❖ возможность творческого развития форм коллективной жизнедеятельности на основе принятых правил и принципов.

Время от времени каждому педагогу (и особенно руководителям сферы образования) приходится совершать некие профессиональные действия перед большим количеством людей: например, выступать на педагогическом совете или методической конференции, предьявлять или защищать результаты опытной (экспериментальной) работы, участвовать в конкурсах педагогического мастерства.

Диагностические опросы показывают, что все категории педагогических работников (кроме военных преподавателей и людей, имеющих опыт пионерской и комсомольской деятельности) весьма низко оценивают свою готовность и способность к работе с большими массами учащихся и их родителей. Аналогичная ситуация складывается в вузовской практике при необходимости лекционной работы с большим потоком студентов.

Здесь мы имеем дело с еще одной разновидностью совокупного «субъекта». Его можно обозначить терминами «фронтальный», «массовый», «ситуативный». В толпе резко снижается степень проявлений субъективности и субъектности, а также уровень индивидуального самосознания и ответственности, происходит деперсонификация, унификация, взаимоуподобление, актуализируются бессознательные реакции, человек наиболее подвержен психологическому заражению, подражанию, следованию социально-политической конъюнктуре или моде.

Чтобы правильно действовать в таких ситуациях, необходимо освоить способы социально-психологической интеграции ситуативной общности людей в «единый организм через такие механизмы, как эмоциональная направленность энергии, аккумуляция настроения, регуляция состояния и характера деятельности, введение в систему взаимодействия неперсонифицированных механизмов, придающих динамизм и энергетическую мощь. При этом для эффективного воздействия на массу людей важна не столько логичность и аргументация, сколько эмоциональное влияние, харизматичность стоящего перед ней человека.

3. Результаты, продукты и эффекты педагогической деятельности

В самом общем значении под результатом какой-либо деятельности можно понимать необратимые последствия ее осуществления. Итоги деятельности педагога принято обозначать терминами «результаты», «продукты», «эффекты», «достижения». При оценке качества педагогической деятельности используются понятия «результативность», «эффективность», «продуктивность».

Если педагогам задать вопрос о результатах их педагогической деятельности, как правило, последует перечисление личных достижений учеников (воспитанников): их отметки, награды, победы, случаи поступления в вузы, выбор профессии и т.п. Но разве они являются результатами деятельности педагога? Ведь не секрет, что успехи воспитанников или учеников могут быть достигнуты вовсе не благодаря усилиям педагога, а даже порой и вопреки им.

Получается, что вольно или невольно педагоги как бы приписывают себе результаты деятельности учеников, полагая, что эти достижения всецело зависят от их работы, а потому и считают их результатами собственной деятельности.

Рассматривая вопрос педагогической деятельности, можно выделить несколько проблем, каждая из которых имеет самостоятельное праксеологическое значение. Прежде всего *проблему сущности* (что понимать под результатами и результативностью педагогической деятельности?). Затем *проблему достижимости* (как достигать желаемых результатов, какой должна быть педагогическая деятельность, приносящая результаты?). И наконец, можно выделить *проблему оценивания* (как оценить и измерить результативность деятельности?).

Логика здравого смысла требует поиска ответов на поставленные вопросы именно в том порядке, в котором они обозначены, а никак не наоборот. Между тем в реальной практике зачастую сначала берутся за проблему оценивания, потом обсуждают, что и как следовало делать, и только затем задаются вопросом, чего же надо на самом деле достигать и что оценивать.

Вопрос о том, что можно считать результатом педагогической деятельности, не так прост, как кажется на первый взгляд. Дело в том, что все виды педагогической деятельности тесно связаны с процессами, протекающими независимо от педагога. Как же выделить то, что действительно было получено благодаря педагогической активности? Одни ученые склонны видеть педагогический результат в усвоении содержания образования (усвоение учащимися знаний, умений, навыков, эффективность усвоения учебного материала, отношение учащихся к учебному труду, качество знаний и умений учащихся). В данном случае представление о результате педагогической деятельности связывается с результатами процесса обучения.

Другие исследователи указывают на результат, который может стать следствием разных видов педагогической деятельности, поскольку связан с изменением личности ученика, его развитием, приобретением новых способностей, стимулированием самосовершенствования, пробуждением внутренних процессов. «Прodelывая внутренний ход развития, эти изменения становятся затем внутренним достоянием самого ребенка». Причем они происходят независимо от качества полученного вещественного (предметного) результата. Известный советский дидакт И. Я. Лернер, рассматривая педагогический результат как психические изменения в структуре личности, сделал по этому поводу замечание, с которым трудно не согласиться: «Ученик, не усвоивший учебный материал, не остается прежним».

Результатами воспитания в педагогике традиционно считались позитивные изменения, происходящие в личности ребенка под влиянием воспитателя. Результат воспитания (воспитательной деятельности) оценивался с позиции тех или иных положительных, социально-ценных качеств личности, таких как мировоззрение, убежденность, дисциплинированность, коллективизм, общественная активность, самостоятельность, трудолюбие, интернационализм, патриотизм и др.

Попытка создания более целостного представления о результатах воспитательной деятельности сопровождалась введением обобщающего понятия «воспитанность» (по аналогии с обученностью, а в современных источниках – образованностью). В качестве интегративных личностных образований, представляемых как возможный результат педагогического процесса, в теории педагогики в разные периоды рассматривались система личностных отношений (И. П. Иванов и др.); позиция личности – социальная, активная жизненная, общественно активная (Е. В. Титова и др.); ценностные ориентации (М. Г. Казакина, А. В. Кирьякова и др.); социальная готовность (А. В. Мудрик); социальная зрелость (В. И. Журавлев); направленность личности и т. п.

Можно обозначить несколько характерных «камней преткновения» в формировании представления о результатах педагогической деятельности.

1. У практиков ярко выражено стремление сформулировать прежде всего критерии оценки педагогической деятельности. При этом остается до конца не уясненным, по каким именно параметрам целесообразно оценивать качество педагогической деятельности в целом и отдельных ее видов.

2. Обнаруживается желание оценить итоги педагогической деятельности в каком-либо одном измерении, например «в личности ребенка», «в практических или учебных достижениях учеников», «в профессиональном росте самого педагога» и т. п., и тем самым обозначить некий «однопорядковый» одномерный результат. В действительности педагогическая деятельность многогранна, поэтому необходимо изначально формировать представление о возможных видах результатов.

3. При обозначении желаемых результатов, как правило, в поле зрения оказываются «конечные итоги», т. е. то, что должно получиться «в конце» процесса обучения или воспитания. Но обстоятельства жизни требуют наличия представлений и о «текущих» (промежуточных) результатах, которые можно фиксировать в конкретном акте педагогической деятельности, в отдельно взятом событии или определенном этапе педагогического процесса.

4. Понятию «результаты» в педагогической практике придается исключительно позитивный оттенок. Это происходит потому, что смешиваются представления о результате и о качестве результата деятельности. Но результатом является любой итог деятельности, чем бы она ни завершилась, - успехами на педагогическом поприще или же неудачами. В этой связи применительно к профессиональной деятельности полезно различать понятия «результат» и «достижение».

5. Проблема результативности и ее оценки неизбежно связана с вопросом измерений в рамках педагогического процесса. Самая большая трудность состоит в выборе, а чаще всего в создании пригодной для определенной задачи методики оценки, т. е. в том, чтобы найти инструмент, позволяющий оценить именно то, что нужно в каждом конкретном случае.

Например, скорость чтения расценивается как результат обучающей деятельности педагога. В течение многих лет для оценки успешности контролирующими инстанциями используется показатель «количество прочитанных знаков в единицу времени». Мало кого при этом интересует, нравится ли детям читать, понимают ли они смысл прочитанного, умели ли они читать до прихода в школу.

Результаты и цели. В качестве результата деятельности находит отражение мера достижения цели. Цель – всегда представление о желаемом результате. Но результат – далеко не всегда является непосредственным воплощением цели. Цель отражает результат мыслимый, предвосхищаемый и, в определенном смысле, идеальный. Этот образ желаемого результата («результат-образ») рождается и существует, прежде всего, в сознании

субъекта деятельности. При этом он может либо получать, либо не получать адекватное вербальное отражение.

Любая завершенная деятельность непременно имеет некоторые последствия. И это уже - «результат-реальность». Он состоит из двух частей: предсказуемой, совпадающей с «результатом-образом» полностью или частично, и непредсказуемой (непредвиденные последствия деятельности). Соотношение этих двух частей характеризует степень осознанности, прогностичности и целенаправленности деятельности. Непредвиденные результаты могут оказаться позитивными с точки зрения их соответствия общей стратегии деятельности или негативными, «обратно направленными».

Возможна и другая ситуация: деятельность осуществлена, а цель ее не достигнута, и «результат-реальность» не совпал с «результатом-образом». В этом случае выполненная деятельность оказалась нерезультативной, однако это не означает отсутствие вообще какого-либо результата, а говорит лишь о том, что полученный результат оказался неадекватным ожидаемому.

Только ясно отдавая себе отчет в том, что на самом деле должно явиться результатом, в чем он будет проявляться и как он будет зафиксирован, измерен, можно формулировать реальные, достижимые, «диагностические» (по терминологии В. П. Беспалько) цели и задачи деятельности, а затем вполне осознанно конструировать и организовать «результатонаправленный» педагогический процесс. Кроме того, видение реального результата позволит своевременно осуществлять коррекцию педагогической деятельности, вносить в нее необходимые изменения.

К сожалению, педагогическая деятельность иногда сильно напоминает известную игру-аттракцион «жмурки»: человек с глазами, закрытыми повязкой, ловит что-то ускользающее от него, а поймав, далеко не всегда может определить, что же именно он поймал, до тех пор, пока не снимет с глаз повязку. Кстати, как это ни парадоксально, именно выдвигаемые педагогом (или перед педагогом) цели могут играть роль такой повязки на глазах, не позволяющей видеть то, что хочется «поймать».

Множественный характер результатов педагогической деятельности. Если провести блиц-опрос учителей по поводу того, чем они будут заниматься с детьми на предстоящем уроке, можно услышать такие типичные ответы: готовиться к контрольной, прививать любовь к чтению, решать задачи. Спросив у организатора досуговой деятельности, что он сегодня будет делать с детьми в клубе, мы выясним, что он будет изготавливать мягкие игрушки, воспитывать интерес к труду, готовиться к концерту и т. д. Таким образом, даже на интуитивном уровне понятно, что педагогический результат может быть представлен:

- ❖ в произведенном (вещественном или нематериальном) продукте;
- ❖ в преобразовании условий развития личности (социальнопедагогических, социально-психологических и др.);
- ❖ в личностных (межличностных) проявлениях, изменениях.

В педагогическом процессе, где используются разные виды деятельности (не обязательно педагогической), их продукты и результаты как бы раздваиваются.

Продукт носит предметный (явный) характер (учебный проект, творческое коллективное дело, сочинение и др.), а результат – педагогичен по своей природе и внешне не всегда заметен (опыт коллективных отношений, навык написания творческой работы, освоение процедур проектирования). Например, продуктом проектной деятельности является конкретный проект, а педагогическим результатом проектирования – рост уровня квалификации участников данного проекта.

Вопрос о педагогической деятельности может быть разрешен только на основе понимания значений и смыслов самой этой деятельности, ее конкретных видов (обучения, воспитания, сопровождения, поддержки и др.). Исходя из специфики педагогической деятельности, выделяют образовательные, учебные, воспитательные, предметно-практические, организационно-методические результаты. Эти результаты можно также классифицировать:

- ❖ *по времени фиксации*: конечные (итоговые), промежуточные (текущие), оперативные;
- ❖ *по степени преднамеренности*: планируемые (запланированные, предусмотренные, преднамеренные) и стихийно полученные (незапланированные, непредусмотренные, случайные, непреднамеренные);
- ❖ *по соотношению с целями*: целесообразные и нецелесообразные (т. е. соответствующие поставленным целям и задачам и не соответствующие им – полностью или частично);
- ❖ *по зависимости от субъекта*: непосредственные и опосредованные, прямые и косвенные;
- ❖ *по качеству*: позитивные (достижения) и негативные (неудачи, ошибки);
- ❖ *по степени (социальной, личностной, профессиональной) значимости*: значимые в высокой, средней, низкой степени, незначимые.

Таким образом, результат педагогической деятельности объективно носит множественный характер.

Результативность педагогической деятельности. Для осмысления субъектами педагогической деятельности сущности и уровня получаемых результатов важно иметь критериальные описания предполагаемых результатов. С одной стороны, необходимо нормативное описание, которое в той или иной степени находит отражение в нормативных документах (в государственных образовательных стандартах, в типовых положениях, в документах об аттестации и др.). С другой стороны, рабочие документы педагога должны содержать субъективное представление желаемых результатов.

Если нормативное описание отражает объективные ожидания и требования системы образования, предъявляемые органами управления, то субъективное описание формирует представления о тех результатах, за которые педагог берет на себя ответственность, достижение которых он гарантирует, исходя из реальных условий деятельности.

При установлении соотношения между нормативным, субъективным описаниями и реальными (фактически достигнутыми) результатами можно говорить о результативности педагогической деятельности. Таким образом, результативность есть степень соответствия ожидаемых (нормативных, субъективных) и полученных результатов.

Продукты и продуктивность педагогической деятельности. В образовательном (социально-педагогическом, воспитательном) процессе предполагается обязательное получение некоего результата, имеющего социальную значимость (пользу), что сближает деятельность педагога с производительным трудом. Таким образом, в педагогический контекст органично проникают понятия «продукт» и «продуктивность». Нередко у педагогов-практиков вызывает затруднение, казалось бы, простой вопрос: «Что производится (воспроизводится) в системе работы вашего учреждения?»

Применительно к педагогическому труду правомерно говорить о его продуктах как о материализуемых результатах. Среди них, так же как и в любом производстве, выделяются, во-первых, так называемые средства производства, т.е. собственно средства педагогической деятельности. Например, найденный способ, разработанная методика, зафиксированный действенный прием, придуманная форма организации совместной деятельности, открытая закономерность какого-либо процесса или явления и т.п. Такого рода продукты педагогической деятельности могут быть материализованы в тексте в виде методического или теоретического описания, становясь уже методической или научно-исследовательской продукцией.

Во-вторых, продуктами являются предметы потребления как овеществленные результаты деятельности, предназначенные для пользования, потребления. Например, изготовленное дидактическое пособие (макет, прибор, плакат и другие формы наглядности), составленный план, написанная программа, проект, концепция, статья, собранные и систематизированные материалы, картотека, опорный конспект, сборник задач и решений и т. д.

Однако в условиях педагогического производства общепринятое разделение продуктов труда оказывается довольно условным, так как в конечном счете продукты педагогической деятельности, произведенные изначально как предметы потребления, вполне могут выступить затем в качестве средств производства (собственно педагогических средств).

Вид педагогического продукта обусловлен природой педагогической деятельности. Именно в полученном продукте ее истинное качество

проявляется в полной мере. Если это методическая деятельность, то в числе ее результатов будут методические продукты (описания, обобщения опыта, разработки и т.п.). Если научно-педагогическая, то научные продукты (новые знания о педагогических явлениях). Организационно-педагогическая деятельность продуцирует систему отношений, условия осуществления образовательного процесса, функционирования и развития образовательной системы. Продуктом проектирования является проект. Другое дело, что он может быть удачным или неудачным. Инновационная деятельность производит инновационный продукт. Традиционная – воспроизводит традиционные образцы. Если же педагог в своей деятельности ничего не производит (ни знаний, ни отношений, ни решения образовательных проблем, ни интереса к предмету, ни лучших условий для развития ребенка), то он просто имитирует профессиональную активность.

Часто работники государственной сферы учреждений образования не представляют, какой продукт их деятельности может пользоваться спросом в их городе, регионе, в масштабах всей страны, в странах ближнего и дальнего зарубежья, и какова его реальная стоимость. Помимо стихийно складывающегося спроса на образовательные услуги до настоящего времени не существует надежных критериев, позволяющих определить сравнительное качество продукта образовательных систем (в том числе имеющих альтернативную природу), а значит, их конкурентоспособность.

В плане конкурентоспособности было бы полезно перенести в педагогику из сферы общей праксеологии еще одно понятие – «добротность продукта труда». К проявлениям добротности работы в сфере образования можно отнести такие свойства, как:

- ❖ надежность (средства, методики);
- ❖ основательность (преподавания, подготовки);
- ❖ прочность (знаний, умений, навыков); - общественное признание качества результатов;
- ❖ соответствие результатов ожиданиям потребителей.

Перечисленные свойства, взятые в совокупности, обеспечивают социальную востребованность продуктов, которые педагог способен устойчиво производить, на рынке образовательных услуг. Возможно, стремление родителей отдать ребенка в престижную школу или вуз, записать в кружок к хорошо зарекомендовавшему себя педагогу в чем-то продиктовано стремлением к подобной добротности.

Результаты педагогической деятельности и педагогического процесса. Довольно часто, говоря о результатах педагогической деятельности, имеют в виду результаты педагогического процесса в целом. Это вызывает путаницу в профессиональном сознании. Педагогический процесс есть функция педагогической деятельности в том смысле, что является зависимым от нее, более того – без нее невозможным. Педагогический процесс, трактуемый как взаимодействие педагогов и воспитанников (учащихся), соответственно не может быть рассмотрен без

обращения к ребенку (детям) как его участнику. Напротив, педагогическую деятельность можно рассматривать, образно говоря, в чистом виде — как деятельность субъекта, являющегося участником и «инициатором» педагогического процесса.

Очевидно, что понятие «педагогический процесс» содержательно вбирает в себя как деятельность педагога, так и деятельность детей (учебную, социально-творческую, художественно-творческую, досуговую и т.п.). Причем деятельность детей, будучи совместной, включает в себя и индивидуальную активность. Неслучайно педагогический процесс интерпретируется также как обмен деятельностью. Естественно, что каждая деятельность имеет свои результаты. Любой сложный процесс включает в себя составляющие его локальные процессы, каждый из которых заканчивается своим результатом. В этой связи весьма праксеологичным оказывается вопрос: «Сколько процессов в педагогическом процессе?» Если рассматривать педагогическую деятельность как сложную процессуальную систему, то в ней можно выделить такие наиболее «Крупные» ее составляющие, как:

- ❖ процесс организации деятельности детей (соответствующих видов Деятельности учащихся, воспитанников, или их жизнедеятельности в целом);
- ❖ процесс оснащения (методического, технологического, материально-технического, информационного и др.) собственной деятельности и деятельности своих подопечных;
- ❖ процесс профессиональной самореализации (сознательное проявление личностных качеств и профессиональной позиции, реализация накопленного опыта, демонстрация профессиональных умений, мастерства).

В акте педагогической деятельности эти процессы осуществляются в неразрывной связи. Однако их праксеологическая ценность неравнозначна. Процесс организации является основным смысловым процессом, а процессы оснащения и самореализации носят подчиненный, обеспечивающий характер. Каждый из составляющих процессов предполагает определенный результат. Таким образом, результатами педагогической деятельности являются:

1) качество организации педагогического процесса или соответствующих видов деятельности воспитанников (учебной, социально-творческой, художественно-творческой, досуговой) или жизнедеятельности. Именно за этот результат педагог несет профессиональную ответственность;

2) динамика личностных проявлений, обогащение личного опыта воспитанников, учащихся;

3) профессиональные достижения педагога: методические находки, конкретные продукты профессионального творчества педагога (планы, программы, разработки, пособия и т.п.). Этот результат характеризует

творческую продуктивность педагога и может быть предъявлен им для оценки качества его труда и квалификации (например, при аттестации);

4) динамика профессионального роста педагога: обретение новых профессиональных знаний, умений, обогащение личного опыта новым профессионально значимым содержанием. Этот результат обнаруживается рефлексивно самим педагогом и определяет степень его удовлетворенности своей профессиональной деятельностью.

Что касается деятельности воспитанников (учащихся), включаемых педагогами в педагогический процесс, то она также представляет собой взаимосвязь нескольких процессов, каждый из которых имеет свой результат. Это, прежде всего:

- ❖ процесс освоения предметной деятельности на уровне ее содержания и способов осуществления, результат – достижения в этой деятельности в виде успехов и конкретных продуктов;
- ❖ процесс самореализации личности, результат – личностные проявления, их динамика, обогащение личного опыта и т.п.

Педагогические эффекты и эффективность. Всякий эффект от деятельности имеет отношение к ее результатам, так как является, по существу, их следствием. Но не всякие результаты деятельности дают эффект.

Как и педагогические результаты, эффекты также множественны. Среди них различают *адекватные, обратные и побочные эффекты*. *Адекватные эффекты* являются прямым следствием результата осуществленных педагогических действий, которое выражается в позитивной ожидаемой реакции воспитанников (учащихся) и проявляется в их адекватном поведении, действиях, личностных проявлениях, продуктивных достижениях.

Понятие *обратный эффект* означает, что последствия произведенных действий оказались противоположными тем намерениям (задачам), ради которых эти действия предпринимались. Например, желая добиться от человека проявлений заботливости, внимательности и т.п., его постоянно упрекают в их отсутствии, что может вызывать у него специфическую защитную реакцию и привести к торможению собственных порывов проявить эти качества: «Не хочу делать то, что меня заставляют». Тот же эффект может проявиться как реакция на злоупотребление так называемым примером. Многим хорошо известна ситуация: если кого-то слишком часто и по любому поводу ставят в пример, то ни за что не хочется становиться на него похожим.

Побочные эффекты – это разнообразные неожиданные (непредполагаемые, незапланированные) следствия результатов педагогической деятельности. Они могут оказаться как позитивными, так и негативными.

Соотношение продуктов, результатов и эффектов педагогической деятельности. Разобраться в этом важно хотя бы для грамотного

составления аналитических отчетов и справок. Продукт – это то, что получилось в действительности.

Вспомним метод исследования, основанный на изучении продуктов деятельности учащихся. Продуктивная с формальной точки Зрения деятельность может оказаться педагогически нерезультативной, если полученный продукт не будет соответствовать поставленной цели и заданным критериям оценки качества результата.

Педагогическая деятельность может быть результативной, но не эффективной (скажем, для получения результата понадобились большие временные и ресурсные затраты, к тому же обозначились такие негативные эффекты, как ухудшение здоровья). Вместе с тем действительно эффективная деятельность обязана быть результативной и продуктивной, поскольку лишь исходя из уже имеющегося результата и достоверной информации о характере и способе получения продукта, можно судить о степени эффективности профессиональных действий.

Например, налицо «продукт» обучения – сданные вовремя рефераты. Если целью педагога было именно наличие рефератов, цель достигнута и деятельность результативна. Но если его целью было обучить учащихся написанию реферата, то обучающий результат может быть и нулевым, так как большинство текстов окажется «скачанными» студентами из Интернета. Правда, в этом случае приобретаются навыки сетевого поиска, что может быть расценено как определенный побочный эффект.

В понятии «правильность результата» заложена степень отличия продукта от образца. В образовательной практике важно понимать, существует ли вообще образец: есть ли четко обозначенный образовательный стандарт, воспитательный идеал, эталонный образец деятельности, образ проекта и др.

В праксеологии существует понятие *«чистота результата»*. В технической сфере это находит выражение в системе допусков и посадок. Для гуманитарных областей, в число которых входит и педагогика, речь может идти о некотором прогностически заданном диапазоне, в рамках которого варьируются результаты.

При оценке результатов педагогической деятельности важно определить, чего в них недостает по сравнению с ожиданиями. Не менее продуктивно обнаружение в структуре результата избыточных свойств (ненужных включений), на которые потрачены время и энергия. К сфере педагогического труда вполне применим всеобщий закон сохранения энергии. *Экономичность действий* рассматривается в праксеологии как частный случай чистоты работы. Причем под экономичностью в гуманитарном контексте подразумеваются не только и не столько финансовые затраты на достижение результата, сколько рациональность и простота, позволяющие сохранить физические, психологические и нравственные силы участников деятельности.

Таким образом, вопрос о результатах педагогической деятельности переходит в плоскость проблемы профессиональной ответственности педагога. Многие педагоги на вопрос об ожидаемых результатах их деятельности спешат назвать различные ценные качества личности, которые они хотели бы развить у своих подопечных. Например такие, как мировоззрение, толерантность, коммуникативная культура и т. п. Но если их спросить, берут ли они на себя профессиональную ответственность за развитие названных качеств, как правило, ответ будет отрицательным.

Перед педагогом постоянно стоит задача обеспечить не просто результат образовательного процесса, но и безопасность его участников (физическую, физиологическую, психологическую, нравственную). То есть предусмотреть не только технологические, но и экологические последствия, которые влечет за собой достижение той или иной образовательной цели. Поэтому прагматический подход требует четкого осознания педагогом степени риска и «человеческой цены», которую придется заплатить каждому из участников педагогического процесса за результативность образовательной стратегии, за меру своей активности, за возможное последствие.

Терминологическая справка

Комплекс – сложный объект, в котором все части образуют единую совокупность с точки зрения функционирования в соответствии с общей целью. Это понятие может быть использовано как в организационном, так и в биологическом смысле.

Продукт (от лат. productus – произведенный) – вещественный или нематериальный результат человеческого труда (предмет, научное открытие, идея и т.д.). Продукты труда – материальные результаты труда. Разделяются на средства производства, используемые в производственном потреблении, и предметы потребления, идущие в личное потребление.

Эффект (от лат. effectus – исполнение, действие) – 1) результат, следствие каких-либо причин, действий; 2) сильное впечатление, произведенное чем-то или кем-то; средство, прием, цель которых – произвести впечатление, удивить или создать иллюзию чего-либо (световые, шумовые эффекты); 3) физическое явление, например фотоэффект.

Библиографическая справка

Вебер, Максимилиан Карл Эмиль (1864 – 1920), известный как Макс Вебер, немецкий социолог, философ, историк, политический экономист. Идеи Вебера оказали значительное влияние на развитие общественных наук, в особенности – социологии. Наряду с Эмилем Дюркгеймом и Карлом

Марксом он считается одним из основоположников социологической науки. Вебер ввёл в научный оборот термин «социальное действие».

Иванов Игорь Петрович (1923 – 1992) – доктор педагогических наук, академик Российской академии образования разработал методику коллективного творческого воспитания, сутью которой является общая забота об улучшении окружающей жизни, а в ее основе – коллективное целеполагание и планирование, организация деятельности и творчество, эмоциональное насыщение жизни коллектива.

Леонтьев, Алексей Николаевич (1903 – 1979), советский психолог, действительный член АПН РСФСР (1950), АПН СССР (1968). Окончил Московский университет. Ученик Л. С. Выготского. Экспериментальные и теоретические работы посвящены проблемам психики: её генезису, биологической эволюции и общественно-историческому развитию, формированию психики ребёнка. Выдвинул ряд теоретических положений: проблему об общности строения внешней, практической и внутренней, теоретической деятельности человека; о механизме прижизненного формирования функциональных мозговых систем, составляющих физиологическую основу специфически человеческих способностей и др.

Макаренко, Антон Семенович (1888 – 1939) – советский педагог, писатель. Окончил Полтавский учительский институт (1917), заведовал Высшим начальным училищем в Крюкове и начальным училищем в Полтаве. В сентябре 1920 возглавил колонию для беспризорных и несовершеннолетних правонарушителей под Полтавой (с 1921 колония им. М. Горького; в 1926 переведена в Куряж), руководил трудовой коммуной им. Ф. Э. Дзержинского (1927 – 1935, в пригороде Харькова). Создал оригинальное и значимое направление в воспитании – «педагогику отношений», которая была направлена на преодоление отчуждения людей друг от друга, личности от общества, труда и культуры. Разработал новаторскую и целостную теорию воспитания в коллективе и через коллектив на основе единства свободы и ответственности, прав и обязанностей личности как необходимого условия её свободного развития.

Сластёнин, Виталий Александрович (1930 – 2010) – российский учёный в области педагогики, заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор, действительный член Российской Академии образования. Автор более 300 научных трудов, около 20 учебников и учебных пособий по педагогике. Основные направления научной деятельности в области методологии, теории и практики педагогического образования.

Рубинштейн Сергей Леонидович (1889 – 1960) – советский психолог и философ, член-корреспондент Академии наук СССР, один из создателей деятельностного подхода в психологии. Основатель кафедры и отделения психологии факультета философии МГУ, а также сектора психологии Академии наук СССР. Автор фундаментальной книги «Основы общей психологии».

ЛЕКЦИЯ 4

Особенности педагогического общения

Вопросы лекции:

1. Общая характеристика педагогического общения
2. Функции педагогического общения
3. Виды педагогического общения
4. Уровни педагогического общения
5. Стили педагогического общения
6. Этапы педагогического общения
7. Средства педагогического общения

1. Общая характеристика педагогического общения

Образовательный процесс представляет собой целенаправленное взаимодействие педагога с воспитанниками. Другими словами, этот процесс есть специально организованная деятельность. Вне деятельности не может быть ни урока, ни воспитательного мероприятия и, в целом, ни обучения, ни воспитания человека. Воспитание и обучение – суть деятельности. Деятельность педагога и его учеников протекает совместно, причем это взаимодействие происходит в форме общения. Других способов воспитания человека не существует, только в рамках и форме общения. Общение является и способом, и средством образовательного процесса. Поэтому педагогу очень важно обращать внимание на особенности общения в целом и педагогического общения в частности.

Сегодня сложно представить взрослого человека, живущего в гармонии с самим собой и окружающими людьми, не будучи профессионально образованным и умножающим общечеловеческую культуру в определенной сфере деятельности. Конфуций, Сократ, Аристотель, аль-Кинди, аль-Фараби, аль-Газали, Ян Амос Коменский, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский, Ш. Марджани, М. Акмулла, Р. Фахретдинов, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и тысячи других проявили свой гений и имели возможность проявить его в рамках закономерно очерченной области знания и практики.

Основным средством проявления духовного, личностного и социального в человеке является общение. Общение наряду с деятельностью является основной формой, способом и источником воспитания человека. Отсюда закономерным является пристальное внимание к проблемам общения учителя с учеником, или педагогического общения.

При изучении педагогического общения необходимо обратить внимание на такие его аспекты, как сущность или подходы рассматриваемого явления, функции, виды, уровни, стили, этапы и средства

организации подобного вида общения. Ниже выделены основные подходы к пониманию феномена общения:

«Сущность общения состоит в том, что оно представляет собой живой и никогда не прекращающийся процесс взаимодействия людей, человека с самим собой и миром» (Б. Т. Лихачев).

«Педагогическое общение представляет собой профессиональное взаимодействие учителя с учеником, имеющее определенные педагогические функции, направленное на создание благоприятной обстановки» (А. А. Леонтьев).

«Педагогическое общение есть взаимодействие педагога и воспитанников, решающих одну общую педагогическую проблему». А также: «взаимодействие двух или более людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата» (М. И. Лисина).

«Общение – обмен духовными и эмоциональными ценностями (общепризнанными и специфическими), который происходит в форме диалога человека с другими «Я» и в процессе взаимодействия с окружающими» (А. В. Мудрик).

2. Функции педагогического общения

Существуют разные точки зрения относительно функций педагогического общения. Так, Г. М. Андреева выделяет три основные функции:

- ❖ **коммуникативную**, которая обеспечивает связь между людьми, а также передачу и обмен информацией;
- ❖ **интерактивную**, которая обеспечивает взаимодействие между людьми, (ситуация, когда две деятельности сливаются в одну общую, ради достижения совместных целей);
- ❖ **перцептивную**, которая в свою очередь делится на три подфункции: а) идентификацию, когда один человек ставит себя на место своего собеседника; б) эмпатию (совокупность эмоций, чувств, проявляемых в общении); в) рефлекссию (когда субъект оценивает себя глазами своего собеседника)³.

Классификация Б. Т. Лихачева более обширна и, хотя построена исходя из разных оснований, она интересна и познавательна⁴.

Автор выделяет семь основных функций:

- ❖ **коммуникативную** – обеспечение связи между людьми;
- ❖ **информативную** – способствует духовному обогащению людей знаниями, умениями и навыками;

³ Андреева Г. М. Социальная психология: учебн. для студ. вузов, обучающихся по напр. «Психология». – М.: Аспект Пресс, 2009.

⁴ Лихачев Б. Т. Педагогика: курс лекций / Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Гуманитар., изд. центр ВЛАДОС, 2010.

- ❖ **психотерапевтическую** – возможность оказывать оздоравливающее влияние на других;
- ❖ **педагогическую** – формирование сознания, организация деятельности и формирование отношений воспитанников к себе, к окружающим людям;
- ❖ **гедонистическую** – введение человека в процессе общения в состояние духовного удовлетворения, наслаждения;
- ❖ **нравственно-эстетическую** – умиротворение тревожного чувства совести человека, удовлетворение духа гуманными поступками, переживание чувства красоты;
- ❖ **религиозную** – обеспечение коллективного и личностного стремления к идеалам, ценностям, богу, обеспечение потребности любви к ближнему.

3. Виды педагогического общения

Педагогу желательно разграничение видов общения, которые могут быть представлены следующим образом:

- ❖ **деловое**, возникающее в каких-либо сферах деятельности (труд, познание, спорт, игра);
- ❖ **межличностное** (если целью общения является только удовлетворение потребности общения);
- ❖ **ролевое**, имеющее целью обслуживание делового или межличностного общения (в таком общении каждый субъект «играет» определенные социальные роли: мугаллим, педагог, ученик, коллега, друг, брат и т. д.).

Автор монографии «Мир общения» М. С. Каган предлагает собственную классификацию видов общения, состоящую из четырех групп⁵:

- ❖ цели общения находятся вне самого общения (например, сегодня ребенок вместе с педагогом учится читать, чтобы завтра то же самое делать самостоятельно);
- ❖ цели общения находятся внутри самого общения, или общение ради общения;
- ❖ организатор общения приобщает к своей культуре другого человека (собственно воспитание);
- ❖ организатор общения приобщается к культуре другого человека (самовоспитание).

3. Уровни педагогического общения

К уровням педагогического общения можно отнести следующие:

⁵ Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988.

- ❖ **уровень манипулирования.** Организатор общения стремится достигнуть собственную цель. Цели, интересы и возможности воспитанника не учитываются. Воспитанник становится средством, марионеткой в руках организатора;
- ❖ **уровень рефлексивной игры.** Организатор общения также стремится достигнуть собственную цель. Но на этом уровне учитываются цели и возможности воспитанника. («Я знаю чего тебе надо, или чего ты хочешь, давай поступим следующим образом и ты достигнешь своих целей»). Таким образом, организатор стремится строить деятельность так, чтобы достичь в первую очередь своих целей;
- ❖ **уровень правового общения.** На этом уровне учитываются интересы большинства. Деятельность организовывается на основе договоренностей, определяются права и обязанности всех сторон, причем учитываются не только правовые, но и моральные нормы;
- ❖ **уровень нравственного общения.** На этом уровне все позитивное предыдущего уровня также присутствует. Разница лишь в том, что поведение субъектов исходит чаще из высоконравственных гуманистических побуждений, и решения принимаются не потому, что поступок регулируется правом, законом, а потому, что так человек чувствует.

Кроме этой классификации уровней общения предлагаем другой подход. В нем, в зависимости от степени субъективной значимости, интенсивности и меры эмоциональной вовлеченности выделяют: знакомство, приятельство, дружбу и любовь. Будет правомерным, на наш взгляд, если к предложенным группам добавить ещё общение на уровне незнакомства и неприязни. Такое в жизни также встречается.

4. Стили педагогического общения

Следующей характеристикой педагогического общения являются стили. Так В. А. Кан-Калик предлагает свою классификацию, состоящую из пяти групп⁶:

- ❖ общение на основе совместной творческой деятельности;
- ❖ общение на основе дружеского расположения педагога и воспитанников;
- ❖ общение-дистанция;
- ❖ общение-устрашение;
- ❖ общение-заигрывание.

Рассматривая этот вопрос нельзя не назвать и другую, достаточно распространенную классификацию, предложенную А. А. Бодалевым⁷, где выделяются следующие стили педагогического общения:

⁶ Кан-Калик В. А. Грамматика общения. – М.: Роспедагентство, 1995.

⁷ Бодалев А. А. Психология общения. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.

- ❖ авторитарный,
- ❖ демократичный и
- ❖ либеральный

5. Этапы педагогического общения

В педагогическом процессе важно обращение внимания на этапы педагогического общения. В целом необходимо выделять три основных этапа:

- ❖ **Докоммуникативный** (этап определения целей, планирования и подготовки будущего общения);
- ❖ **Коммуникативный** (этап собственно взаимодействия воспитателя с воспитанниками. Этап, в котором можно выделить отдельные элементы: этап визуального общения, начало беседы («коммуникативная атака»), совместное определение идеи и проблемы общения, аргументация, обмен оценками по поводу решения проблемы, определение тактики на завтра (домашнее задание и т.п.) и прощание);
- ❖ **Посткоммуникативный** (этап анализа и оценки прошедшего общения. Нам импонирует, когда для объяснения этого этапа в пример приводят ситуацию «лестничного философа». Ситуация, когда кто-либо пообщавшись уже после окончания разговора (на лестничной площадке) уже возвращаясь домой, ругает себя, говоря при этом «Эх, надо было по- другому сказать, или надо было привести этот аргумент, а не тот, который уже прозвучал»).

6. Средства педагогического общения

Средства общения в педагогическом процессе занимают очень важное место. Сегодня в педагогической литературе нет более или менее общепринятых комплексных подходов к средствам общения. Условно все средства общения делят на две группы: вербальные и невербальные. Невербальные средства, в свою очередь, подразделяют на более конкретные и специфичные. Причем, надо иметь в виду, что в процентном отношении с помощью невербалики информации передаётся больше, чем вербальными средствами.

- ❖ **Средством вербальной** коммуникации является язык. Он – единственное универсальное средство выражения мыслительной деятельности человека. Каждое слово есть знак и, то содержание, которое вкладывается в него, называется его значением. Но кроме этого, каждый человек в слово вкладывает свой смысл, или оттенок смысла. Чтобы не возникали недоразумения, педагогу необходимо точное знание значения и передача смысла слова.

- ❖ **Паралингвистическими средствами** называют факторы, сопровождающие речевое общение (от греч. пара – около). К ним относят такие особенности голоса как тональность, тембр, дикция, полнота, гибкость, подвижность, мелодия речи, качество голоса и др.
- ❖ К **экстралингвистическим средствам** относят такие характеристики как смех, плач, покашливание, шепот, чихание, междометия, интонация, паузы, логические ударения, скорость речи или темпоритм.
- ❖ **Средства мимической и пантомимической организации общения** (кинесика). В эту группу входят мимика и пантомимика, жесты и жестикуляция, поза, походка, то как человек сидит и пр.
- ❖ **Средства пространственной и временной организации общения** (проксимика). Оптимальная организация пространства и времени общения играет определенную роль. Доказано, например, преимущество некоторых пространственных форм организации общения (так контакт более доверителен, если партнеры размещены лицом к лицу. Или опоздание на встречу, может быть истолковано не в пользу опоздавшего)
- ❖ **Средства визуального общения** или «контакт глаз». Мы нередко говорим о мягких или пронизательных глазах, о теплых или холодных, мы различаем нежный, ласковый, обольстительный взгляд от просительного, отсутствующего или неподвижного. Глаза могут многое поведать и многое скрыть. С помощью глаз передаются самые точные сигналы из всех сигналов общения.
- ❖ **Средства общения с помощью прикосновений** (такесика). По рукопожатию можно определить настрой, физическое состояние, социальное положение, черты характера и многое другое.
- ❖ Кроме названных средств общения существуют и другие. Например, обонятельные, температурные, цветовые и мн. др.

Таким образом, в коммуникации в рамках образовательного процесса все выделенные нами качества и компоненты, безусловно, находят или должны находить своё яркое проявление. Знание, понимание и адекватное применение всего богатства, таящегося в педагогическом общении, будет способствовать эффективности деятельности педагога.

Библиографическая справка

Акмулла, Мифтахетдин (псевдоним; наст. имя Мифтахетдин Камаледдин 1831, дер. Туксанбаево Оренбургской губернии, ныне Миякинский район Башкирии – 1895, г. Миасс) – башкирский поэт, просветитель. Из семьи муллы. Учился в медресе у поэта Ш. Заки. Занимался педагогической деятельностью; прославился как поэт-импровизатор. В своих стихах поднимал острые социальные вопросы, за что

был заключён в тюрьму г. Троицк (1867–71), где создал ряд сатирических произведений, в т. ч. стихотворение «Моё жилище – тюрьма». Был убит. Большинство произведений Акмуллы издано посмертно.

Андреева, Галина Михайловна (1924 – 2014) – советский и российский социальный психолог и социолог. Доктор философских наук, профессор. Действительный член РАО. С ее именем связывают организацию и развитие социологии и социальной психологии в СССР после длительного перерыва исследований в этих областях.

Бодалев, Алексей Александрович (1923 – 2014) – советский и российский психолог, специалист по проблемам общения и нравственного развития. Доктор психологических наук (1966), профессор (1967), действительный член АПН СССР. В его работах рассматривается феноменология, закономерности и механизмы социального познания. При этом межличностное общение трактуется как одна из сторон целостного процесса общения, в котором существует познавательный, эмоциональный и поведенческий принцип. Одним из первых в российском человекознании раскрыл предмет акмеологии.

Каган, Моисей Самойлович (1921 – 2006) – советский и российский философ и культуролог, специалист в области философии и истории культуры, теории ценности, истории и теории эстетики. Доктор философских наук (1966), профессор (1970). Ветеран Великой Отечественной войны. Занимался изучением теории и истории искусства. Методологической основой его трудов стали творчески воспринятый им системный анализ, широкие возможности которого в рамках гуманитарного знания последовательно отстаивались учёным. В 1990-е годы обратился к синергетическому подходу, методологии междисциплинарных исследований и их использованию в разных областях гуманитарного знания: изучение человеческой деятельности и общения.

Кан-Калик, Виктор Абрамович (1946 – 1991) – профессор, доктор педагогических наук, ректор Чечено-Ингушского государственного университета в 1990 – 1991 годах. Похищен в 1991 году в Грозном. Погиб от рук неустановленных лиц по неизвестным мотивам. Создатель направления «педагогическое общение» в российской дидактике.

Лисина, Мая Ивановна (1929–1983) – советский психолог, исследователь в области возрастной психологии и психологии развития. Доктор психологических наук (1974), профессор (1980). Известна как исследователь развития общения со взрослыми и сверстниками. Отмечала, что в ходе психического развития ведущая деятельность ребёнка тесно связана с общением.

Лихачев, Борис Тимофеевич (1929 –1999) – известный советский педагог и педагогический психолог, действительный член РАО, доктор педагогических наук, профессор. Исследовал вопросы организации детского коллектива и развития личности. Основное внимание ученого было сосредоточено на проблемах теории и практики эстетического воспитания.

Им опубликовано более 250 работ по теоретическим и методическим проблемам педагогики. В 1993 г. издан его труд «Педагогика. Курс лекций», обобщающий научные поиски.

Мудрик, Анатолий Викторович (родился в 1941 г.) – российский ученый в области педагогики, член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор. Ввёл и описал такие феномены, как ожидание общения, поиск общения, помощь в нахождении позиции в межличностных отношениях. Разработал новый раздел социальной педагогики – социально-педагогическую виктимологию.

Ушинский, Константин Дмитриевич (1823, Тула – 22.12.1870 (3.1.1871), Одесса; похоронен в Киеве) – российский педагог, основоположник научной педагогики в России. Окончил юридический ф-т Московского университета (1844). В 1846-49 годы профессор Демидовского лицея в Ярославле. В 1850-54 годы служил в канцелярии Департамента иностранных дел. С 1854 г. преподаватель Гатчинского сиротского института. С 1859 года – инспектор Смольного института. В 1862 году был вынужден выехать за границу, до 1867 жил главным образом в Швейцарии, изучая постановку школьного дела и женского образования.

В педагогической теории основополагающей стала идея народности воспитания. Воспитание рассматривал как «создание истории». Предметом воспитания является человек. В развитии человека решающую роль отводил исторической преемственности человеческих поколений. Цель воспитания – формирование активной и творческой личности. Разработал цельную дидактическую систему. В ней раскрыты принципиальные вопросы отбора содержания образования, его приспособления к особенностям детского возраста. Дал анализ психологических механизмов внимания, интереса, памяти, воображения, эмоций, воли, мышления, путей их учёта и развития в процессе обучения. Дидактика К. Д. Ушинского является теорией организации учителем познавательной деятельности детей. В содержании общего образования отводил большое место естественно-научным знаниям, а в постановке преподавания гуманитарных предметов в средней школе выступал против односторонней классицистической его ориентации. Значительное внимание уделял родному языку.

ЛЕКЦИЯ 5

Процедуры педагогической деятельности⁸

Вопросы лекции:

1. Праксеологический анализ методов педагогической деятельности
2. Методика в педагогической деятельности
3. Праксеологические основы построения образовательных технологий

1. Праксеологический анализ методов педагогической деятельности

Что является орудием педагогического труда? Казалось бы, это очень простой вопрос. Однако если соотнести педагогический инструмент со спецификой предметов педагогической деятельности (человек, межличностные отношения, условия воспитания и обучения, образовательная ситуация), обнаружится, что он как бы и невидим.

Основной «строительный материал» для воплощения профессионального замысла педагога составляют действия и операции. Инструментом, способным связать их воедино, является метод. Слово «метод» по-гречески означает «путь». В теоретическом плане метод педагогической деятельности может быть определен как система действий с прогностично заданной мерой технологичности, направленная на решение конкретной педагогической задачи. На самом деле это только одно из возможных определений и трактовок метода. В учебных пособиях по педагогике содержится множество иных подходов к его пониманию. Обычно авторов интересует классификация методов. Здесь сделан акцент на внутренней, системной природе метода, определяющей его способность становиться инструментом педагогического влияния.

С праксеологической точки зрения метод интересен как механизм, лежащий в основе построения и развития всех педагогических процессов. Как система он складывается из целесообразного, (т. е. сообразного выбранной цели) сочетания компонентов, необходимых и достаточных для продуктивной организации педагогической деятельности. Практика показывает, что таких компонентов, как минимум, четыре.

Прежде всего, это педагогические *средства*. Ими могут стать любые предметы, явления, процессы, несущие в себе преобразующий по отношению к человеку потенциал. В структуру метода также входят *формы взаимодействия* педагога и учащихся. Например, художественное произведение можно рекомендовать для индивидуального чтения, для группового обсуждения или для исполнения со сцены перед массой людей. В каждом случае педагогический эффект будет различен.

⁸ Взято из: Колесникова И. А., Титова Е. В. Педагогическая праксеология: уч. пос. для студ. высш. пед. уч. зав. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. Предлагаемая часть отредактирована авторами настоящего пособия.

В структуру метода входят также *позиции* участников педагогического процесса. Именно они задают степень активности и функциональные роли каждого из них относительно педагогических средств и друг друга в системе субъект-объектных (субъект-субъектных, субъект-объект-субъектных) отношений. Продолжим сюжет с художественным произведением, выбранным в качестве педагогического средства. Педагог может, работая с ним, задать ученикам различную степень активности. Например, он может выразительно прочитать произведение перед классом. Дети при этом будут просто слушателями. Или он может организовать инсценировку, где каждый из учащихся получит свою роль и будет максимально активен. Или стимулировать проведение творческого конкурса на лучшее чтение или на продолжение сюжета и др.

Наконец, в структуру метода входят **педагогические приемы**, направленные на достижение той или иной степени влияния на людей, отношения, ситуацию, с которыми работает специалист. Приемы основаны на умении педагога вызывать необходимые для решения определенной педагогической задачи психофизиологические, социально-психологические и иные эффекты с помощью выбранных средств в рамках субъектов заданного масштаба.

Первые два компонента (средства и формы) составляют организационно-материальную, внешнюю сторону метода. Два других (позиции, приемы) для постороннего наблюдателя остаются «за кадром», однако именно они формируют внутренние, субъективные предпосылки к продуктивному педагогическому взаимодействию и получению нужных результатов.

Системообразующим фактором действий педагога становится профессиональная задача. Именно вокруг ее решения интегрируются средства, формы педагогического взаимодействия, позиции участников и использованные приемы. Каждая локальная педагогическая задача требует построения особой системы действий, т. е. своего метода. С помощью последовательной смены методов тот или иной образовательный процесс педагогически инструментуется, разворачиваясь во времени от постановки цели до оценки результата.

Таким образом, функциональное назначение системного построения методов определяется характером задач, которые намеревается последовательно решать педагог. Это может быть получение диагностической информации, формирование цели, внесение в образовательное пространство обучающей информации, включение в деятельность, построение системы определенных отношений, оценка полученного результата, рефлексия над опытом.

Например, перед педагогом стоит организационно-управленческая задача получить диагностическую информацию об уровне сформированности у старшеклассников интереса к труду, одновременно он

должен формировать у них стимул к самооценке (педагогическая задача). В этом случае структуру метода могут сформировать следующие компоненты:

- ❖ анкета (средство);
- ❖ индивидуальная (анонимная) форма заполнения, задающая высокую степень внутренней включенности;
- ❖ субъектная позиция каждого участника анкетирования;
- ❖ стимулирование (прием, с помощью необычной формулировки вопросов вызывающий невольно интерес к себе).

Все это вместе взятое дает учащимся новый опыт самооценки (воспитательный эффект) и позволяет получить необходимую информацию.

Продуктивность педагогической деятельности увеличивается по мере углубления специалиста в тайны структуры метода и ее специфической содержательной развертки в опыте. В данном случае речь идет о создании своего рода индивидуальной профессиональной мозаики, неких технологических «заготовок на все случаи жизни». Каждый из структурных компонентов метода, включая педагогические средства, формы, приемы и позиции взаимодействия участников образовательного процесса, должен быть технологически проработан и индивидуально освоен.

Освоение методов целесообразно начать с изучения возможностей педагогических средств. Однако следует помнить, что профессиональное качество действий приоритетно не определяется средством и напрямую не зависит от средств, а всегда опосредовано смыслами, целями, позицией педагога. Этот вывод чрезвычайно важен для педагогической деятельности, где укоренилась некая фетишизация средств. Когда-то система образования пережила бум проверки использования ТСО, основными из которых были учебное телевидение и проигрыватель. Сегодня большое внимание уделяется компьютеру.

Вместе с тем без правильного выбора и использования средств деятельность современного педагога трудно представить. Тот или иной вид средств по-разному влияет на человека. Так, воздействие природных средств обусловлено способностью человека спонтанно реагировать на звуковые, световые, цветовые, ритмические и иные раздражители, а также на изменение характеристик окружающего пространства и его форм. Предметно-вещный мир некогда послужил для великих педагогов-философов Дж. Локка и Я. А. Коменского источником разработки принципа наглядности и эффективности обучения. Не менее интересно проникновение в педагогические возможности использования различных знаковых систем как средств научного и художественного познания.

Универсальным средством педагогического влияния всегда остается язык. Его способность на основе внутренней и внешней речи связывать сферы сознательного и бессознательного стоит у истоков многих технологий обучения и воспитания. Хорошо известны суггестивные возможности слова и его значение как инструмента убеждения. Доказана возможность словесного программирования поведения, создания, развития

и преобразования посредством слова мыслительных структур. Креативный потенциал слова делает его одним из самых сильных средств в арсенале педагога. Центральным источником влияния на учащихся является сам педагог, обладающий определенными, данными ему от рождения, личностно-коммуникативными свойствами.

Действие процессуально-деятельностных средств основано на использовании и преобразовании в педагогических целях опыта, содержания ситуаций, событий, фактов, возникающих в контексте образовательного процесса. Таким образом, педагогически организованная деятельность выступает универсальным средством обучения и воспитания.

Современный уровень развития общества требует от каждого педагога освоения мультимедийных средств. Они объединяют возможности текста, звука, графики, фотографии, видео в однородном цифровом представлении, открывая пути для проникновения в глубины процессов считывания, обработки и изменения информации. Сегодня без обращения к помощи компьютера невозможно профессиональное вхождение в состав сетевого субъекта, а значит, и участие в системе дистанционного обучения.

Ранее был дан подробный анализ многообразия субъектов образовательного процесса, раскрыты природа и условия эффективности совместных педагогических действий. На «другой стороне» педагогического процесса тоже находятся разномасштабные субъекты. Вместе с тем, как показывают результаты диагностики (самодиагностики) самых разных категорий работников образования, практически никто из них не чувствует себя одинаково комфортно при общении один на один с группой учащихся, с коллективом, с классом (студенческой аудиторией). Для каждого из них приоритетными оказываются одна-две формы (чаще всего это групповое и индивидуальное обучение).

Особенно трудно дается педагогам взаимодействие со значительной массой людей (залом, толпой). Почти утрачены традиции коллективной организации образовательных процессов. Малый процент современных специалистов свободно владеют технологиями работы в составе сетевого субъекта. Поэтому осваивая структуру метода, необходимо уделять особое внимание формированию способности свободно использовать вариативные формы работы с различными субъектами обучения (воспитания).

Мера педагогического проникновения в человеческую структуру задается с помощью многообразных приемов (стимулирования, торможения, заражения, внушения, убеждения, резонанса и др.), которые способны делать ту или иную информацию доступной разным «этажам» человеческой структуры. Использование приемов позволяет варьировать степень глубины педагогического влияния на людей, вовлеченных в образовательные процессы. В зависимости от ситуации и технологической подготовленности это влияние может затрагивать социально-психологический или социально-педагогический пласты, систему внешних связей между людьми. Педагог может выйти напрямую или опосредованно

на уровень работы с сознанием или вмешаться в сферу бессознательного, а также использовать способы информационно-образовательного влияния на организм в целом, захватывающие глубинные нейрофизиологические состояния. В связи с этим построение метода требует использования умений, гарантирующих эффективность и безопасность педагогического взаимодействия.

Методы в структуре педагогического процесса. Из случайного набора действий метод превращается в систему задач (проблем), на решение которых он направлен. В зависимости от того, какой этап процесса конструирует (реконструирует) педагог, с помощью методов он обеспечивает действия, необходимые для:

- ❖ процедуры целеполагания (диагностика, прогноз, планирование);
- ❖ введения необходимой информации;
- ❖ включения в практическую деятельность по получению предметного результата;
- ❖ создания определенной системы отношений;
- ❖ оценки полученного результата;
- ❖ коррекции деятельности и др.

На каждом из этапов образовательного процесса метод как инструмент способен выполнять разные функции. Например, методы, связанные с выдвижением цели, требуют диагностических, прогностических, проектных действий и реализуют соответствующие функции. Другие методы выполняют информационную, коммуникативную, стимулирующую (тормозящую), контролирующую, оценочную, корректирующую и некоторые другие функции. Разворачивая педагогический процесс во времени и пространстве в соответствии с его внутренней логикой (включающей выдвижение и реализацию цели, реализации цели в деятельности и общении, получение результата и его оценки), система методов выполняет конструктивную или же реконструирующую функцию.

Поскольку любой педагогический процесс ориентирован на человека, методы способны прямо или косвенно оказывать преобразующее влияние на различные личностные сферы, выполняя развивающую и формирующую функции. Становясь параллельно механизмом, обеспечивающим поэтапное развитие процесса, они выполняют также управляющую и координирующую функции. Таким образом, методы педагогической деятельности как профессиональный инструмент проявляют свойство полифункциональности.

Метод, пожалуй, является единственным компонентом педагогического процесса, который от начала и до конца может быть выстроен самим педагогом. В самом деле, цель и содержание во многом объективно заданы внешними нормативами и требованиями. Социальная ситуация и позиции участников не всегда подвластны педагогическому преобразованию. Организационные формы по объективным причинам

могут быть ограниченными, а условия, в которых протекает процесс, — неблагоприятными. Метод же, как систему конкретных действий, конструирует непосредственно сам педагог. При этом он автономен в выборе и сочетании его компонентов. Именно поэтому практическое освоение структуры метода, овладение педагогом функциональным многообразием своих действий, рефлексия над их целесообразностью способны изменить праксеологические показатели педагогической деятельности.

Анализ образовательной практики обнаруживает комплекс противоречий, препятствующих продуктивному применению методов в опыте педагога. Среди наиболее типичных деформаций структуры метода можно обнаружить несоответствие между спецификой учебного предмета и средствами, применяемыми учителем для решения воспитательных задач, противоречия между возрастными особенностями учащихся и средствами, которые предпочитает использовать учитель в рамках урока, ограниченность круга средств, применяемых в индивидуальном опыте, и др.

Все это позволяет предполагать, что в массовой практике не существует метода как системного образования, поскольку отдельные компоненты его структуры вводятся учителем в действие неосознанно. Возникающие противоречия не дают методу оформиться в систему действий, обусловленную целью, задачами, принципами, содержанием деятельности и процесса. Они разрушают структуру действий изнутри, снижая или сводя на нет педагогический потенциал метода.

2. Методика в педагогической деятельности

Термин «методика» используется в педагогической, философско-социологической, психологической, инженерно-технической и других областях знаний. При этом ему придаются многообразные значения. Под методикой понимают исследовательский инструмент, совокупность методов, приемов, средств деятельности, процедуру применения какого-либо метода, предписание для осуществления деятельности, описание процесса осуществления деятельности, представление о нормативном образе действий, самостоятельный раздел науки, учебный предмет. Однако значение этого термина можно свести к двум основным.

Методика — это:

- 1) нормативная упорядоченность действий в какой-либо конкретной деятельности, а также ее отражение в форме описания, предписания, представления (деятельностный или практический аспект методики);
- 2) особый тип (особая область) знаний об осуществлении деятельности в той или иной сфере (гностический аспект методики).

Не будучи материальным объектом, методика «появляется как результат логически организованного процесса мышления» (О. С. Анисимов) и существует в сознании людей как некий целостный

образ результативной деятельности. Образ – это целостное представление о том, как, в какой последовательности, в каких формах, какими способами нужно действовать. Он включает представления о том, как нужно действовать, чтобы добиться определенных результатов деятельности, и тем самым выполняет нормирующую функцию. Благодаря образу профессиональная деятельность регулируется, превращаясь в логически выстроенный процесс.

Если педагог осмысливает, обобщает и описывает опыт, раскрывая секреты своего успеха и показывая, каким образом ему удастся достигать тех или иных результатов, у коллег появляется возможность познакомиться с его методикой. Например, можно изучать методику И. П. Волкова, И. П. Иванова, В. А. Караковского, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, В. Ф. Шаталова, М. П. Щетинина и др. Итак, методика представляется в виде описания определенного образа профессиональных действий, наиболее целесообразных способов достижения педагогических результатов, а также возможных подходов к конструированию и организации образовательного процесса в целом. Подобные описания составляют особую область профессионально-педагогических знаний.

Когда о каком-либо педагоге говорят, что у него сложилась своя методика, например работы с коллективом или обучения предмету, имеют в виду, что, руководствуясь сложившимся в его сознании неким образом деятельности, он работает так, что его логически последовательно выстроенные действия приводят к каким-то видимым результатам. При этом оказываются наблюдаемыми лишь те действия, которые проявляются непосредственно во взаимодействии с другими людьми. Остальные действия, входящие в единую логическую цепочку деятельности (предварительная и непосредственная подготовка к деятельности, принятие решений в процессе ее осуществления, анализ и коррекция деятельности в процессе и при завершении деятельности и т. д.), остаются невидимыми.

Методикой может быть признана далеко не любая, стихийно складывающаяся последовательность действий, а лишь та, которая приводит педагогическую деятельность к определенным, заранее обозначенным результатам. Во многих словарях методика определяется как «совокупность методов». Однако описание каких-либо множеств методов нельзя отождествлять с методикой. Методику следует понимать как конкретную процедуру реализации определенного метода, а не как совокупность или систему методов.

Представления о методике связаны с единичным методом. Методика в этом случае должна рассматриваться как следствие особого использования метода, формой его конкретизации. Наиболее адекватно суть методики в ее практическом значении (т. е. как образа действия) отражает понятие алгоритм.

Представляя собой алгоритм конструирования и организации деятельности, методика может быть рассмотрена как:

- ❖ алгоритмический процесс осуществления результативной деятельности в настоящем;
- ❖ алгоритмическое предписание для осуществления результативной деятельности в будущем;
- ❖ алгоритмическое описание процесса уже осуществленной деятельности и способов получения результатов.

Во всех этих определениях присутствует понятие результативной деятельности или результатов. Методика должна обладать свойством результативности, т. е. приводить деятельность к определенным результатам. В этом состоит одна из ее ведущих праксеологических характеристик.

Если педагог понимает методику (например, методику воспитания) как совокупность методов, то он и будет сосредоточивать свое внимание на поиске и выборе методов, из которых не всегда может сложиться целостный воспитательный процесс. Если же он понимает методику как алгоритм конструирования и организации результативной воспитательной деятельности, то его внимание будет сосредоточено на выстраивании целесообразной последовательности действий (как своих собственных, так и воспитанников), на организации деятельности, приводящей к определенным» заранее осознанным результатам.

Уровни методика. Термин «методика» носит обобщенный характер. Это родовое понятие, отражающее сущность всех охватываемых им явлений. Например, понятие «методика воспитания» отражает сущность: общей методики организации воспитательного процесса, методики организации коллективной творческой деятельности, методики педагогического руководства организаторской деятельностью воспитанников (индивидуальной, групповой, коллективной), методики индивидуальной работы с воспитанниками, методики организации самоуправления и т. д.

Существуют различные масштабы, или уровни действия, методики. Среди них можно выделить общую, частную и конкретную методики.

Общая методика представляет собой программу общей организации педагогического процесса как взаимодействия педагогов и учащихся в определенных условиях и позволяет «просмотреть» весь педагогический процесс в целом. Она включает:

- ❖ обоснование общих целей и задач педагогической деятельности;
- ❖ основные направления и общий объем содержания этой деятельности;
- ❖ этапы осуществления;
- ❖ примерный комплекс средств;
- ❖ формы организации педагогического процесса;
- ❖ способы оценки (диагностики) и анализа результатов педагогической деятельности.

Общую методику как уровень, на котором осуществляется конструирование и организация педагогического процесса, следует

терминологически отделить от «общих» (по распространенности применения) вариантов конкретной методики.

Фактически общая методика описывает желаемое состояние той или иной педагогической системы, обеспечивая целостность процесса ее функционирования. К этому уровню методики относятся; методика изучения раздела предмета, методика воспитательной работы с классным коллективом, методика воспитательной работы в загородном лагере, методика организации деятельности детских общественных объединений, методика консультирования и т. п.

Частная методика – это уровень организации отдельных компонентов процесса и направлений педагогической деятельности. Она воплощается в системе правил и норм организации педагогического процесса, регулирующих решение частных педагогических и/или организационно-практических задач. Например, методика организации самообслуживания детей в школе, методика формирования самостоятельности младших подростков, методика развития биологических понятий и др.

Конкретная методика действует в конкретных ситуациях и различных формах организации педагогического процесса. Она предусматривает последовательность действий и способов взаимодействия педагогов и учащихся (воспитанников) в заданных формах организации педагогической деятельности. К этому уровню методики относятся: методика проведения урока, методика школьного праздника, методика коллективного планирования, методика организации творческих конкурсов, предметных олимпиад и т. д.

Рассмотренные уровни методики тесно взаимосвязаны, причем каждый последующий как бы базируется на предыдущем. Все они специфично реализуются на практике, проявляются в педагогическом процессе. Например, когда педагог думает над тем, как в целом — организационно и содержательно — будет построена работа с коллективом воспитанников, он фактически разрабатывает общую методику своей воспитательной работы: намечает общие задачи, перспективы, ведущие направления содержания совместной с воспитанниками деятельности, прогнозирует предполагаемые результаты (воспитательные и практические). Если педагог продумывает систему работы по какому-то отдельному направлению (например, туристско-краеведческому, или художественно-эстетическому, или по развитию самостоятельности и организованности, инициативы и творчества), он разрабатывает частную методику, а если готовится к организации какого-либо коллективного мероприятия — обращается к конкретной методике.

Многолетние наблюдения за деятельностью педагогов различных учреждений (школ, загородных лагерей, внешкольных творческих коллективов) убеждают в том, что для подавляющего их большинства характерно восприятие и осмысление методики лишь на уровне конкретных

форм работы с детьми. Очень немногие пытаются строить систему работы по какому-то конкретному направлению деятельности, в связи с чем обращаются к частной методике. И лишь единицы думают об общей методике организации педагогического процесса.

Признаки методики. Не всякий осознаваемый образ действий представляет собой методику, а лишь тот, который предстает в виде логически выстроенных последовательностей и/или мыслительных операций. Именно логика организации деятельности, логическая последовательность действий и процедур является одним из существенных признаков методики. Помимо логики методику характеризует наличие *стратегии, тактики, технологичности*.

В стратегии и тактике выражаются, по сути дела, ценностные характеристики методики педагогической деятельности. Стратегический аспект педагогической деятельности характеризует ее целеценностную направленность. Для обеспечения стратегичности необходимо учитывать два основных момента. Во-первых, осуществляемая деятельность как педагогическая система по своим целям, принципам, ценностям должна соотноситься с более широкой системой, частью которой она является. Во-вторых, она должна носить характер «завершенного цикла».

О методике как способе осуществления педагогической деятельности можно говорить, если педагог не просто что-то «проводит с детьми или общается с ними, а направляет свои усилия на воплощение в жизнь определенной системы социальных, профессиональных, индивидуально-личностных ценностей. На достижение осознанной и принятой им стратегической воспитательной цели, адекватной этой системе ценностей, руководствуясь принципами той «макросистемы», в рамках которой он строит свою конкретную педагогическую систему.

Тактика как признак методики характеризует деятельность с точки зрения адекватности действий и позиции педагога намеченной стратегии. Например, тактика педагогического взаимодействия проявляется в способности и умении конкретизировать стратегические ориентиры и задачи применительно к сложившимся обстоятельствам, условиям, особенностям личностных проявлений, а также в умении выбрать адекватные задачам и ситуации средства, способы взаимодействия, определить собственные позицию и роль как участника совместной деятельности. Тактика, по существу, - это признак методики, характеризующий продуманность, обоснованность педагогических организаторских решений.

Свойства методики. Сущностные характеристики методики проявляются в таких ее свойствах, как *детерминированность, массовость, избирательность, результативность, процессуальность, вариативность и эвристичность*.

Свойство детерминированности означает, что методика состоит из «элементарных» операций (процедур) педагогической деятельности, для

которых известны условия их выполнения, а также однозначная последовательность выполнения этих процедур или актов деятельности. Это свойство проявляется на всех уровнях (в общей, частной и конкретной методике) с той лишь разницей, что степень «элементарности» этих процедур будет различаться.

Другим свойством методики можно считать ее массовость. Каждый отдельный вид методики педагогической деятельности, будучи по природе своей алгоритмом, представляет собой решение типичной проблемы, которая постоянно существует в массовой педагогической практике и характеризуется определенными параметрами и их комбинациями. К числу таких параметров относятся следующие:

- ❖ условия и обстоятельства, в которых осуществляется педагогический процесс (вид или тип образовательно-воспитательного института — школа, гимназия, загородный лагерь, внешкольный центр воспитательной работы, учреждение дополнительного образования, общественное формирование и т.д.);
- ❖ временные характеристики педагогического влияния (длительно-дискретное, кратковременное, временно-интенсивное и др.);
- ❖ особенности воспитанников, учащихся (возраст, пол, психофизиологические характеристики и др.);
- ❖ особенности педагогов (личностно-профессиональные возможности);
- ❖ социально-педагогические приоритеты.

Различные комбинации параметров как исходных данных, определяющих специфику педагогического процесса, образуют педагогические задачи, в решении которых помогает использование соответствующих методик. Свойство массовости имеет методологическое и праксеологическое следствие, связанное с понятием избирательности.

Проиллюстрируем подобную избирательность на примере методики воспитания. Методика, предназначенная для одних проблем воспитательной практики, имеющих определенные исходные данные, часто оказывается неприменимой в других условиях и обстоятельствах. Например, методика воспитательной работы с подростками в лагере не подходит для условий школы, «школьная» методика не годится во внешкольном центре воспитательной работы, методика организации познавательно-игровых праздников для младших школьников неприемлема для старшеклассников.

Можно говорить также о проявлении избирательности по отношению к методике со стороны педагогов. Как известно, есть педагоги, которые могут успешно работать с детьми только определенного возраста или пола, только в школе или, наоборот, только вне ее. Одним педагогам нетрудно освоить, например, методику коллективной организации деятельности, а для других представляет сложность методика сюжетн, а для других представляет сложность методика сюжетно-ролевых игр и т. п.

Главным праксеологическим свойством методики является результативность. Вопрос о результативности методики — это вопрос о том,

насколько применение алгоритма конструирования педагогической деятельности позволяет добиться такого качества ее организации, при котором обеспечиваются оптимальные условия становления личности. Методика в данном случае выступает фактором результативности деятельности, непосредственно определяющим характер и логику ее организации. Прямым и непосредственным результатом использования методики должно стать качество организации деятельности воспитанников, а косвенным и опосредованным – степень влияния этой деятельности на преобразование личности.

Рассмотренные свойства методики педагогической деятельности характеризуют ее в практическом (деятельностном) аспекте. Но, как уже отмечалось, методика существует и в виде алгоритмического описания. Методическое описание процессуально, поскольку содержит обоснованное предписание действий педагогов и воспитанников и способов их взаимодействия на всех последовательных стадиях (этапах) или циклах (периодах) совместной деятельности.

Процессуальность методики обеспечивается персонализацией или указанием на конкретных возможных исполнителей тех или иных действий. Это условие будет выполнено, если методика содержит не только описание того, что «происходит» или «должно происходить» на последовательных этапах организации деятельности, но и кто, что и как при этом делает.

Не всякое описание последовательности действий способно выполнять регулятивную функцию. Эффективность реализации методики может быть значительно снижена, если в описании будет представлено, что необходимо сделать на каждом из этапов деятельности, но при этом не указано, кем и как. Выраженное в подобной форме методическое знание утрачивает свою действенность, так как им уже нельзя руководствоваться без риска произвола и ущерба для результативности. Такая «деталь» как конкретный исполнитель действий особенно важна для методики воспитания.

Обладая свойством детерминированности (как алгоритм), методическое описание предполагает **вариативность**. Педагогической деятельности присуще постоянное стремление к поиску новых, нешаблонных решений, соответствующих неповторимости моментов педагогической действительности. Никакое состояние педагогического процесса, никакая педагогическая ситуация не могут повториться в одном и том же варианте. Поэтому методика педагогической деятельности всегда предполагает возможность определенной меры импровизации.

Осознание вариативности методики как знания имеет огромное значение для тех, кто берется за ее разработку. По всей вероятности, нет вообще такого дела, которое нельзя было бы выполнить разными способами. Задача любого профессионала, а в особенности педагога-практика – отыскать лучшие, наиболее приемлемые, наиболее эффективные

способы достижения результатов. А задача методики – подсказать их специаписту, стимулировать его творческий поиск.

При разработке методики имеют значение не простые перечисления всех возможных вариантов осуществления действий в том или ином виде деятельности, а предлагаемые основания для выбора наиболее целесообразных из них применительно к возможным обстоятельствам, в которых организуется деятельность. В качестве таких оснований могут выступать:

- ❖ поставленные педагогические задачи;
- ❖ условия, в которых осуществляется деятельность (в школе, вне школы, в загородном лагере, на природе, в классном помещении, в актовом зале, на улице и т.д.);
- ❖ количество участников (небольшая группа – до 20 человек, коллектив в 30 - 40 человек, несколько разных коллективов и др.);
- ❖ возраст и пол участников (в том числе количественное соотношение участников по возрасту и полу);
- ❖ опыт их участия в данном виде деятельности;
- ❖ опыт самостоятельной организаторской и исполнительской деятельности воспитанников;
- ❖ собственный опыт педагога и др.

Вариативность в сочетании с целесообразностью проявляется в форме выражения методического знания, которая принимает примерно такой вид: «Если имеет место то-то и то-то, тогда целесообразно действовать так-то или так-то, так как...» (следует объяснение целесообразности). Иными словами, методика предстает как алгоритмическое предписание (описание) по разветвленному типу. Методика дает возможность практику понять и осознать принцип отбора наиболее целесообразных способов действия. Информация, заложенная в методическом знании, преобразуясь в сознании воспринимающего ее человека, начинает продуцировать обобщенное знание, которое впоследствии делает возможным самостоятельное конструирование процесса организации деятельности в вариативных обстоятельствах. Это свойство можно обозначить как эвристичность.

Наконец, методика призвана быть действенной. Под действенностью понимается возможность непосредственно руководствоваться в практике предлагаемым образцом деятельности с ожидаемыми минимальными потерями от влияния привнесенных обстоятельств и субъективных факторов.

Субъектность и субъективность методики. Методика педагогической деятельности по своей природе субъектна и субъективна. Говоря о методике, мы непременно подразумеваем кого-то, кто непосредственно конструирует, осуществляет, организует какую-нибудь деятельность, кому адресованы предписания о ней. В одних случаях субъект (индивидуальный или совокупный) обозначается явно. Например, методика работы классного руководителя, методика работы воспитателя загородного

детского учреждения, методика воспитательной деятельности детской организации и т. п. В других – упоминание о нем присутствует в скрытом виде. Например, методика организации воспитательного процесса в классном коллективе (субъект – классный руководитель), методика самообслуживания (субъект – детский коллектив), методика организации самоуправления в школе (субъекты – администрация, педагогический и воспитательный коллективы) и т. п.

Субъективность методики проявляется в том, что каждый исполнитель привносит в ее осмысление и реализацию нечто свое. Одна из самых больших трудностей в изучении и освоении какой-либо методики как раз и состоит в том, что за одним и тем же ее наименованием может скрываться различное понимание и содержание.

Методика существует как в форме личностного (или субъективного) знания, так и на надличностном уровне. Она может функционировать независимо от ее создателя или любого другого субъекта деятельности. Та или иная методика, превращаясь в объективированное знание, приобретает различную праксеологическую ценность и значение для практики. Поскольку методика обуславливает результативность педагогического процесса, то для его организаторов и исполнителей должно быть безразлично, какую из них выбрать.

Процесс распространения методики определенного типа в педагогической практике, как правило, имеет свойства «цепной реакции» и тенденцию к преобразованию первоначальной (базовой) методики в различных аспектах и направлениях. Стихийный характер распространения исходно продуктивной методики, как показывает опыт, приводит в большей степени к ее фальсификации, нежели к развитию и усовершенствованию. Существует несколько путей овладения методикой:

- ❖ методика усваивается в готовом виде;
- ❖ методика модифицируется, преобразуется (по разным причинам и с разными последствиями);
- ❖ методика синтезируется из разных форм объективированного знания или образуя «сплав» объективированного и личностного.

При изучении педагогической практики и исследовании эффективности организации образовательных процессов следует учитывать особенности процессов «присвоения» методики педагогическим сообществом. При оценке, анализе и тем более критике нельзя отождествлять реализуемые в практике «модификации» какой-либо методики с оригиналом, даже если они обозначаются одним и тем же термином.

Методическая система. На основе продуктивного методического подхода складывается методическая система – устойчивое сочетание логически взаимосвязанных результативных способов осуществления педагогической деятельности, подчиненных определенной стратегии и реализуемых в соответствующей тактике педагогического взаимодействия

осреальной педагогической практике можно зафиксировать функционирование официальной (т.е. общепризнанной, распространяемой, пропагандируемой) методической системы и индивидуальных методических систем, складывающихся в практике отдельных педагогов. Типы методических систем задаются определенными комплексами признаков, характерных особенностей осуществления педагогической деятельности (или ее нормативных образов), встречающихся в практике в устойчивом сочетании.

Так, типологическая характеристика «методики Иванова» («методики коллективной творческой деятельности») как методической системы в силу ее цельности и развитости может быть выражена достаточно емко и вместе с тем достаточно полно в следующей формуле:

1. Стратегия общей заботы об улучшении окружающей жизни.
2. Тактика содружества старших и младших.
3. Технология коллективной организаторской деятельности.
4. Методика коллективной творческой деятельности (методика коллективной организации деятельности).

Для сравнения можно привести формулу типологической характеристики другой методической системы, элементы которой названы здесь условно:

1. Стратегия личных (личностных) достижений
2. Тактика стимулирования и помощи детям со стороны педагогов
3. Технология «включенного участия» в деятельности
4. Методика «педагогики успеха».

Наличие такого специфического предмета теоретического и практического конструирования, преобразования, использования, каким является методика, позволяет выделить в качестве отдельного вида профессионально-педагогической активности методическую деятельность.

3. Праксеологические аспекты построения образовательных технологий

В последнее десятилетие все более популярным при организации образовательных процессов становится технологический подход. В изменяющемся обществе это отражает возрастающую потребность педагогического сообщества в надежных логических основаниях своего труда и осознанной, прогнозируемой деятельности.

Историческая справка. Принято считать, что представление об образовательных технологиях вошло в педагогический контекст на рубеже 1950 – 1960-х гг. Его связывают с появлением работ американского ученого Б. Блума по таксономии педагогических целей и концепции «полного усвоения». Спустя десятилетие, в 1972 г., в докладе ЮНЕСКО «Учиться, чтобы быть» современные технологии были провозглашены в качестве движущей силы модернизации обучения.

Вначале смысловые акценты в понимании природы образовательных технологий делались на изучении и использовании в педагогическом процессе обучения различных средств, в первую очередь технических, а также на создании нормированных обучающих процедур путем технологичного задания целей, программирования, алгоритмизирования, т.е. на внешней стороне педагогических процессов. Постепенно круг технологической тематики расширился и включил в себя вопросы информационного взаимодействия, учебной коммуникации, влияния на этапность развития умственной деятельности и построения дидактического содержания, на разработку и реализацию проектов педагогических процессов и систем. Из отечественных исследований в области образовательных технологий и истории их развития особо стоит выделить фундаментальные исследования В. П. Беспалько, В. И. Боголюбова, В. В. Гузеева, М. В. Кларина, В. М. Монахова, Г. К. Селевко.

В словарях технология определяется как совокупность операций, осуществленных определенным способом в определенной последовательности, из которой складывается процесс. Помимо этого технологией принято называть область теоретического знания, описывающего закономерности и правила построения наиболее типичных для человека процедур преобразующего взаимодействия с объектами различной природы, а также предметную область в системе образования, призванную вводить учащихся в пространство современных способов организации различных технологических операций.

Словосочетание «образовательные технологии» используется как собирательный термин, включающий весь перечень технологий, используемых в образовании, но не соотносимых с каким-то конкретным видом деятельности. В современных работах встречаются упоминания о различных образовательных технологиях: технологиях обучения, воспитания, информационных, педагогических и др. В одном случае терминологически фиксируется специфика продуктивной организации конкретного вида педагогической деятельности (технология обучения, воспитания, управления). В другом случае название отражает:

- ❖ качественное своеобразие технологии, обусловленное особенностями предметной (научной) и социальной сфер, в которых она используется (информационные, коммуникативные, педагогические, социальные технологии);
- ❖ степень активности субъектов образовательного процесса (интерактивные технологии);
- ❖ меру новизны (инновационные технологии).

В современном понимании образовательных технологий выделяются следующие смысловые акценты, важные в праксеологическом отношении.

1. Возможность прогнозируемого получения заданных свойств и изменений предмета педагогического труда.

2. Возможность нормирования способов педагогической деятельности.

3. Возможность обеспечивать системность и цикличность педагогических действий.

4. Возможность построения логической последовательности педагогических действий и операций, обеспечивающих продуктивность образовательного процесса.

5. Возможность приведения профессиональных действий в соответствие с закономерностями развития человека и педагогических процессов.

6. Возможность управлять педагогическими процессами на основе программирования, алгоритмизации, теории информации, кибернетики.

7. Воспроизводимость профессиональных действий, позволяющая транслировать продуктивный опыт.

Действенность технологии как педагогической процедуры имеет специфические социально-антропологические, стратегические, логические, инструментальные предпосылки и основана на свойстве, которое можно обозначить как технологичность или способность производить запланированные изменения.

Технологичность как качество, имеющее объективную природу и определяющее способность его носителя производить прогностично заданные преобразования, может быть присуща не только педагогической деятельности, но и любому компоненту образовательного процесса. О технологичности (диагностичности) целей обучения говорится в работах В. П. Беспалько и М. Б. Кларина. Вопрос о технологическом потенциале содержания образования и возможности его измерения подробно рассмотрен А. Н. Сохором, По его мнению, структура содержания и его доминанты, спроектированные в соответствии с педагогической целью, способны оказывать самостоятельное влияние на учащихся, сохраняя свойство технологичности независимо от того, кто с этим содержанием работает.

Свойство технологичности имеет антропологические и социокультурные корни. Так, любая технология обучения является своеобразным аналогом информационного «устройства» человеческого организма на уровне определенных внутренних структур и свойств. В одном случае она будет опираться на линейное освоение содержания с левополушарной доминантой деятельности (все виды пошаговой организации обучения), в другом – на использование возможностей латерального (параллельного) мышления (например, в случаях диалоговых форм обучения). В третьем – педагог актуализирует рефлексивные возможности человека. В четвертом – обучение строится на целостном восприятии информации путем ее проживания (варианты погружения или игрового обучения). Можно сформулировать праксеологическое правило,

действующее в рамках образовательной технологии: «То, что органично, то технологично».

Проявление образовательных технологий тесно связано с культурно-цивилизационным опытом человечества. Это длительный процесс, обусловленный отбором преобразующих механизмов, пропущенных через фильтр времени и совокупного педагогического опыта. Наиболее целесообразные и продуктивные системы действий, выверенные и осмысленные в опыте нескольких поколений, постепенно объективируются. Они приобретают безличный, инструментальный характер и могут воспроизводиться в деятельности любого профессионала при условии его соответствующей подготовки. Все это позволяет рассматривать феномен технологичности как эффект «попадания» в поле действия антропо- и социогенетических закономерностей.

Технологичность действий субъекта педагогической деятельности в первую очередь обусловлена пониманием закономерностей построения педагогических процессов. Для того чтобы деятельность педагога была технологичной, ему необходимо четко представлять цель. Она формулируется на языке динамики предмета преобразования и обозначает его свойства и характеристики, которые в данной ситуации хотелось бы развить, изменить, откорректировать, сконструировать. Поскольку дело касается взаимодействия с другими людьми, достаточно автономными в своем развитии, следует говорить о технологически возможном диапазоне изменений, которые педагог способен и имеет право произвести в рамках своей компетенции.

Технологичность специалиста проявляется в его умении осознанно выстроить логическую последовательность шагов на пути к цели и этапов решения конкретных задач, сформулированных на языке педагогических действий. Это оказывается невозможным без владения логикой развития (формирования) желаемых качеств, характеристик, свойств человека, отношений, ситуации, педагогической системы. Например, действенность (технологичность) формирования коллективизма или предприимчивости, заявленных на уровне цели, во многом зависит от понимания тех объективных закономерностей, по которым они актуализируются, проявляются или исчезают в личностной структуре.

Технологичность действий педагога позволяет процессу обучения не терять своих обучающих свойств, а процессу воспитания оставаться воспитывающим независимо от контингента и возраста учащихся, предметной области, тематики, ситуации и т.д. Таким образом, именно на технологическом уровне задается последовательность действий универсальных механизмов запуска и реализации образовательного процесса определенного типа, обеспечивающих его результативность с учетом объективно возможных параметров.

Методика выступает в этом контексте как инструментовка технологической цепочки действий, конкретизирующая воплощение

технологических законов для определенной ситуации, на уровне реального процесса или деятельности. Например, технология модульного обучения, проектная технология могут конкретизироваться в методике модульного освоения курса истории, в методике организации телекоммуникационного или акмеологического проектов и т. д.

Технология имеет определенную стратегическую направленность и логику действий. Любая педагогическая стратегия восходит к какому-то философско-педагогическому основанию. Как прогностическое устремление она порождает необходимость выбора определенной логики достижения цели. Одна и та же стратегия может быть успешно реализована в рамках разных логик профессиональной деятельности. Например, информатизация образования как стратегическое направление, заданное на целевом уровне, практически может воплотиться в самых разных логических вариантах или, не получив технологического воплощения, остаться благим намерением, научно-педагогической фантазией. При использовании валеологической стратегии также можно опираться на различные логики построения и освоения здоровьесберегающих моделей жизнедеятельности.

В умении воплотить в своих действиях логику «знания об умении» либо «знания о логике» работы с объектом обнаруживается технологичность профессионально-педагогической деятельности. Смысл педагогического труда материализуется в целях, задачах, содержании, характере отношений, выборе технологического обеспечения и критериев оценки результата. В идеале они должны находиться в едином логическом ряду. Нарушение этой логики на любом из этапов образовательного процесса искажает первоначально заложенный в нем педагогический смысл и значительно снижает продуктивность действий. При достижении образовательных целей именно педагогическая логика задает последовательность (стадийность, этапность, цикличность) действий. Эта последовательность напрямую связана с пониманием внутренней природы и механизмов развития объекта педагогической деятельности и закономерностями построения педагогических процессов, в ходе которых планируется материализовать тот или иной профессиональный замысел.

Педагогическая логика конкретизирует путь реализации определенной стратегии, оказывая влияние на выбор смысловых доминант образовательного процесса и структуры профессиональной деятельности. Тем самым становится возможным сохранение во времени целостности контекста учебно-воспитательной (социально-педагогической) работы, выстроенного по единому внутреннему основанию.

Например, технологически трудно гуманизировать и гуманитаризировать современную школу, потому что, как показывает практика, гуманистические ценности и гуманитарный смысл, заявленные на уровне цели и содержания, исчезают, как только дело касается системы

отношений взрослых и детей. Таким образом, «человеческие смыслы» не распространяются на всю структуру педагогической деятельности. 162

Связь технологии и метода. В инструментальном смысле технология является производной от системного применения педагогических методов педагогической деятельности. Целенаправленно выстраивая систему действий, педагог может последовательно инструментовать выбранный путь достижения цели. С помощью методов на этом пути им делаются определенные технологические шаги, по сути представляющие системно-целевые действия, организованные на базе педагогических средств.

Технологический шаг – это профессиональное действие, вызывающее ожидаемую динамику педагогической системы в заранее известном диапазоне. Понятие технологического шага удобно для обозначения минимально необходимого периода, в котором начинает действовать тот или иной механизм педагогических преобразований, «запущенный» с помощью метода. В системе педагогического процесса каждый технологический шаг, сделанный на уровне получения конкретного знания, умения, опыта и состояния, формирует предпосылочную основу для перехода к следующему логическому шагу. Следовательно, в образовании понятие технологии связано с определенными профессиональными действиями, осознанно включающими известный и освоенный механизм развертывания логики того или иного педагогического процесса. От этого понятия следует отличать термин «техника», который обозначает специфику и уровень исполнения субъектом отдельных видов деятельности (техника письма, чтения, игры на музыкальном инструменте).

Из последовательности технологических шагов выстраивается технологическая цепочка в виде системных действий. Каждому звену (или шагу) этой цепочки соответствует метод, в основе которого лежат уже известные нам компоненты, средства, формы взаимодействия, позиции и приемы. Таким образом, формируется устойчивая последовательность методов, «разворачивающих» педагогический процесс во времени и пространстве относительно конкретной цели. Здесь намеренно опускается вопрос классификации методов. С позиций праксеологии важно, что любой метод представляет организационно оформленную систему действий по целесообразному сочетанию субъектов, средств, позиций и приемов, являющихся первичными технологическими компонентами образовательного процесса. Непрерывность технологического действия может быть обеспечена за счет органической связи результата, полученного на внутреннем плане субъекта с помощью предшествующего технологического шага, со смыслом и содержанием последующих действий.

Например, если в результате технологического шага у человека был сформирован опыт новой для него деятельности, его можно превратить дальнейшими педагогическими действиями в средство, вокруг которого выстроится новая система действий, стимулирующая рефлексию по его поводу. Если технологический шаг вызвал у кого-то интерес к природе

человека, на волне этого интереса тут же возможно инструментовать систему действий, направленную на овладение навыками самодиагностики. Если же с полученным промежуточным результатом непосредственно дальше не работать, технологическая цепочка обрывается.

Осознанность построения технологической цепочки во многом определяет степень управляемости логикой развития любого педагогического процесса. Таким образом, педагогическая технология как профессиональный инструмент внешне сопровождает глубинные внутренние процессы. При этом технология оказывается изоморфна структуре педагогического процесса и может быть определена как освоенная в практике профессионального сообщества последовательность методов, разворачивающая педагогический процесс во времени от момента выдвижения цели до получения и оценки результата. Желая «технологизировать» свою деятельность, педагог должен учитывать, что дискретный характер педагогического процесса делает вероятным переход с технологического на методический или даже эмпирический уровень деятельности в зависимости от смысловой и инструментальной проработанности каждого шага.

Обозначим ряд процедурных компонентов, обязательных для построения любой педагогической технологии. Прежде всего, необходимо **определить цель**. Для этого важно четко представлять, что именно должно измениться в людях, в их отношениях или ситуации жизнедеятельности и итоге педагогического «вмешательства», каковы направление и диапазон программируемых (Желаемых) изменений. Например, целью педагога может быть переход в результате обучения от преимущественно логического способа мышления к мышлению образному, усвоение учащимися определенного объема необходимых теоретических знаний из той или иной предметной области или формирование навыка красивого письма.

Далее следует **осмыслить природу содержания**, освоение которого предстоит технологически инструментовать: регламентированно ли оно программным содержанием или это содержание, развивающееся в ходе диалога, рефлексии, проживания ситуаций, несущих образовательный смысл.

Следующий шаг связан с **конкретизацией структуры содержания**, которая включает знания, умения, навыки, опыт деятельности и ценностных отношений (М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, В. В. Краевский). После этого полезно еще раз вернуться к типу субъекта, с которым предстоит работать, чтобы не нарушить смыслового единства на уровне взаимодействия мели, содержания и субъектов – участников педагогического процесса.

Дальнейшее построение технологии предполагает **выбор стратегии** (сочетания стратегий), наиболее адекватной педагогическим целям и соответствующему им содержанию. При этом следует учесть, что каждая технология имеет временные и пространственные границы эффективного

применения. Так, по отношению к субъекту определенного типа существуют оптимальные (необходимые и достаточные) сроки приложения педагогических усилий, обусловленные циклами жизнедеятельности, готовностью к переменам, инерцией. Например, при работе с совокупным субъектом нельзя не учитывать законов групповой динамики, этапности развития коллектива, синергетических процессов, происходящих на уровне больших масс людей. Взаимодействуя с индивидуальностью, необходимо ориентироваться на ее специфические особенности, возраст, жизненный опыт и др.

После осуществления этих шагов следуют практические действия, направленные на **формирование необходимого масштаба субъектов** – участников процесса. Уже упоминалось, что в зависимости от цели в их качестве может выступать группа, коллектив, один ученик (воспитанник, клиент) и т.д. Затем субъект приводится в состояние готовности к педагогическому взаимодействию: активизируются необходимые каналы восприятия информации, обеспечивается социально-психологический комфорт, устанавливаются правила общения. В структуру технологии обычно входят также **действия по формированию мотивации** как проявления готовности включиться в педагогический процесс на осознанном уровне.

Наличие в организме человека функциональной системы (Н. А. Бернштейн, П. К. Анохин) как взаимодействия элементов и свойств, приводящих к достижению цели, делает технологически необходимым формирование образа цели, играющего по отношению к деятельности субъектов программирующую роль. Прогнозируя степень внутренней вовлеченности участников педагогического процесса в образовательную ситуацию (их возможное отношение к предлагаемой цели, значимость предлагаемого предметного содержания, готовность и потребность занять определенные позиции в системе педагогического взаимодействия, эмоциональное состояние), педагог тем самым обеспечивает продуктивность профессиональных усилий.

Технологическое обеспечение логики развития педагогического процесса требует представления о механизмах и условиях развития (формирования) желаемых характеристик (познавательного интереса, национального самосознания, структуры коллектива, информационной среды и др.). Логика процесса определяет последовательность решения педагогических задач, порядок расположения системы педагогических действий во времени, этапы, стадии, циклы развития образовательного процесса, что и определит количественные и качественные характеристики необходимых технологических шагов.

Технологический уровень осуществления педагогической деятельности требует обозначения и неукоснительного следования принципам деятельности, что гарантирует сохранение (удержание) качества образовательного процесса в заданном диапазоне действий. По отношению

к любому шагу подлежит предварительному осмыслению вопрос, почему именно он необходим стратегически. Здесь возможны самые разные варианты ответов.

Без усвоения базового содержания нельзя продвигаться дальше. Так, не освоив алфавит, невозможно читать, а значит, и размышлять о прочитанном. Необходимо получить внутренний отклик на предложенную проблему. Целесообразно сменить масштаб субъекта или модальность восприятия информации. Отсутствует предпосылочный опыт, который следует сформировать и т. д.

В соответствии со стратегическим смыслом **прогнозируется технологически необходимый результат** каждого шага (концентрация внимания, получение необходимой эмоциональной реакции, правильное выполнение задания, получение творческого продукта, проявление момента осмысления) и показатели его успешности. Достигнутый в заданном диапазоне результат служит предпосылкой к сохранению преемственности в технологической цепочке.

В технологии заложены профессиональные гарантии «запуска» и эффективного действия педагогического средства (средств). Такие гарантии появляются лишь тогда, когда педагог осознанно и умело «включает» своими действиями преобразующие механизмы, имеющие объективный характер, обеспечивающие в структуре субъекта актуализацию именно того информационно-коммуникативного уровня, который необходим для успешности педагогического взаимодействия.

В технологической цепочке каждый выполненный шаг требует обратной связи, формы которой также устанавливаются заранее. Причем после каждого акта обратной связи прогнозируются два варианта последующих действий: в случае достижения желаемого результата и в случае получения незапланированного эффекта. Любая технология как инструмент работы с человеком, имеющий обоюдную направленность, предполагает момент прогнозирования и снятия физиологических, психологических, социальных и других рисков.

Еще одним необходимым условием того, чтобы технология работала, выступает четкая фиксация момента и формы получения результата (продукта, эффекта). Конечным этапом технологической цепочки действий становится инструментовка выхода субъекта из образовательной ситуации, обеспечивающая комфортное последствие. В противном случае можно получить нежелательные эффекты. Так, неотрефлексированное должным образом игротехническое событие может вызвать у его участников серьезные психологические переживания в течение длительного периода, а интенсивное информационное или эмоциональное погружение, не сопровождаемое релаксационными действиями, - вызвать чувство усталости и раздражения.

Фактически в описаниях и воспроизведении технологий используются возможность и умение представить процесс в форме алгоритма и затем

следовать ему. Напомним, что педагогическая технология обеспечивает включение и последовательное действие механизмов, задающих связь внешних действий педагога и учащихся с внутренними процессами освоения содержания.

В плане осознания назначения той или иной технологии полезно обратиться к моменту первых упоминаний о ней и посмотреть, когда она возникла, с какой целью применялась, какие эффекты достигались с ее помощью, на какой контингент она рассчитана, в каких ситуациях применялась, почему получила/не получила широкого распространения.

Как видим, каждая из рассмотренных в главе процедур посвоему обеспечивает успешность педагогической деятельности. Метод помогает структурировать компоненты, из которых складывается система действий педагога (координационный аспект действий). Методика выступает организующим началом в построении деятельности педагога, инструмента педагогический процесс «снаружи» (организационный аспект действий). Она обеспечивает также системное нормирование педагогической деятельности на основе обобщения и осмысления положительного практического опыта. Технология обеспечивает внутреннюю инструментовку процессов, происходящих с предметом педагогического влияния, основанную на использовании в деятельности объективного свойства технологичности (функциональный аспект действий). Она дает возможность комплексного прогностического нормирования поведения и ситуации, обусловленного знанием природы развития того или иного явления (процесса) с помощью определенной последовательности методов.

Технология и методика. В педагогической литературе можно встретить различные варианты соотнесения понятий методика и технология. В одних случаях они рассматриваются как идентичные или, по крайней мере, легко взаимозаменяемые (Н. Е. Щуркова), тогда как в других – развиваются представления о технологии как о более общем, более широком понятии, чем методика, которая мыслится элементом педагогической технологии. В этих случаях часто берутся разные уровневые их соотношения. Скажем, частная и конкретная методика рассматривается в рамках более общей технологии. Так, по мнению В. П. Беспалько, диагностическая методика целеобразования является исходным пунктом разработки педагогической технологии. Существует и фактически противоположное представление о технологии как о специфичной составной части методики, которая вбирает в себя понятие технологии. В этом смысле технология деятельности является как бы логически-операциональным ядром методики, своеобразной ее основой.

Наиболее часто технология понимается как рациональное (довольно стабильное) сочетание нескольких последовательно применяемых операций для получения какого-либо продукта. В этом смысле она становится близкой приведенному выше понятию «конкретная методика».

Действительно, уровень конкретной методики и есть самый технологичный ее уровень. Однако на основе одной и той же технологии могут быть построены различные конкретные методики, различающиеся задачами и содержанием деятельности, а также с различными тактическими вариациями в использовании отдельных технологических процедур.

Так, например, в основу методики подготовки или переподготовки педагогов могут быть положены технология коллективной мыследеятельности (выражаемая в различных формах организационно-деятельностных игр), технологии деловых и ролевых игр, технологии психологических и педагогических тренингов и др. А, скажем, основой методики «коллективного творческого воспитания» может быть технология коллективной организаторской деятельности (И. П. Иванов).

Однако сама технология может существовать и самостоятельно, независимо от методики, стихийно, если она применяется самодельно и не «вписывается» в целостную систему организации деятельности, подчиняясь сознательно избранной стратегии и тактике педагогической деятельности и опосредуясь ими.

В отличие от технологии, основанной на объективированном прошлостическом знании о механизмах получения желаемого результата, источником методики является обобщение положительного практического опыта конкретных носителей того или иного способа педагогической деятельности. Зачастую методическое описание принимается на веру на основании профессионального авторитета ее создателей (носителей).

Если технология предстает как факт педагогической культуры общества в целом, методика принадлежит опыту конкретного субъекта, являясь достоянием локальной культуры и фактом его жизнедеятельности. Лишь на уровне постепенного обобщения (точнее было бы сказать – обобществления) этого опыта, методика приобретает более широкое звучание. Эффективность конкретной методики зависит от степени ее технологичности, т.е. от способности вызвать нужный педагогический эффект.

Терминологическая справка

Алгоритм – это набор инструкций, описывающих порядок действий исполнителя для достижения результата решения задачи за определенное число действий. Такое описание способа решения задачи, должно обладать следующими свойствами: дискретность, детерминированность (определённость), понятность, завершаемость (конечность), массовость (универсальность).

Анкетирование – эмпирический метод исследования, который строится на опросе определенного числа респондентов с помощью анкет.

Анкета – раstraжированный, структурированный список вопросов, созданный с определенной исследовательской целью.

Библиографическая справка

Беспалько, Владимир Павлович (род. в 1930 году) – советский и российский учёный-педагог, академик РАО (1992). Автор более 160 научных работ. Основные труды по теории педагогических систем, дидактике, педагогической технологии и управлению познавательной деятельностью.

Волков, Игорь Павлович (род. 1927) – педагог-новатор, учитель черчения и рисования, кандидат педагогических наук (1983), заслуженный учитель школы РСФСР (1982). Разработал и внедрил в практику систему выявления способностей учащихся, организовал в школе «комнату творчества» и ввёл в начальных классах «уроки творчества». Его ученики на уроках занимались созданием макетов, моделей, скульптур из дерева и пластилина, что стимулировало интерес детей к творчеству. Новаторская идея И. П. Волкова заключается в том, что он создал механизм выявления творческих способностей ребят и их развития.

Караковский, Владимир Абрамович (1932 – 2015) – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования. Один из авторов педагогики сотрудничества. Стал применять методику коллективного творческого воспитания (коммунарскую методику). Разработал модель гуманистической воспитательной системы современной массовой школы, основанной на целостной концепции «Мы – школа»; интеграции педагогических взаимодействий; коммунарской методике; высоком уровне неформальных межличностных отношений; творчестве; взаимодействии с наукой.

Лернер, Исаак Яковлевич (1917 – 1996) – известный советский педагог, заслуженный деятель науки РСФСР (1987), академик РАО (1992). Является одним из разработчиков проблемного обучения. Раскрыл дидактические основы и разработал систему методов обучения. Раскрыл связь между методами обучения, организационными формами, средствами и приёмами обучения. Обосновал состав и структуру содержания образования, адекватные социальному опыту. Разработал целостную концепцию образовательного процесса как системы.

Скаткин, Михаил Николаевич (1900 – 1991) – советский педагог, академик АПН СССР (1985). В 1920 – 1930 годах работал на 1-й Опытной станции по народному образованию Наркомпроса РСФСР под руководством С. Т. Шацкого. Совместно с И. Я. Лернером сформулировал и обосновал дидактическую концепцию содержания образования, классификацию принципов и методов обучения. В 1976 – 1991 годах осуществил обобщающие исследования по педагогическому прогнозированию, философии, теории и методологии педагогики как науки, определению научных основ образования.

Сухомлинский, Василий Александрович (1918 – 1970) – советский педагог-новатор, детский писатель, член-корреспондент Академии

педагогических наук СССР, кандидат педагогических наук, заслуженный учитель школы Украинской ССР, Герой Социалистического Труда. Создатель педагогической системы, основанной на признании личности ребёнка высшей ценностью, на которую должны быть ориентированы процессы воспитания и образования.

Шаталов, Виктор Фёдорович (1927 – 2020) – советский и украинский педагог-новатор. Народный учитель СССР (1990). Почётный доктор Академии педагогических наук Украины. Представитель педагогики сотрудничества. Разработал систему обучения с использованием опорных сигналов –взаимосвязанных ключевых слов, условных знаков, рисунков и формул с кратким выводом.

Щетинин Михаил Петрович (1944 – 2019) – советский и российский педагог, академик Российской академии образования. Основатель и директор экспериментальной общеобразовательной школы интернатного типа. Ввел и осуществил в своем лицее-интернате комплексную социализацию воспитанников.

ЛЕКЦИЯ 6

Технологические основания педагогического мастерства

Вопросы лекции:

1. Сущность и структура педагогического мастерства
2. Общая культура и гуманистическая направленность личности педагога
3. Профессиональные знания педагога
4. Педагогические способности
5. Педагогическая техника

1. Сущность и структура педагогического мастерства

В сознании людей всегда было и есть множество стереотипов. Явление само по себе нормальное, но если поразмышлять, то оказывается, что часть этих стереотипов оказывается ошибочной или просто заблуждениями. К примеру, большинству кажется, что они разбираются в вопросах воспитания, ведь так или иначе каждому приходится сталкиваться с воспитанием окружающих. Поэтому студентам и выпускникам педагогического учебного заведения, а также начинающим педагогам нередко кажется, что вот у них обязательно все получится, что они-то обязательно станут профессионалами своего дела, кажется, что каждый может стать педагогом мастером.

Практика же показывает, что даже не каждый пятый, решивший посвятить себя этому благородному делу, достигает желаемого уровня. В чем причины? Ведь даже выпускник школы знает, что воспитатель-мастер –

это профессионал, человек, хорошо знающий свое дело, гуманный, доброжелательный, открытый, честный, справедливый, с чувством юмора, и еще с несколькими десятками однопорядковыми личностными качествами, присущими педагогу-профессионалу. Так характеризуют воспитателя и студенты на практических занятиях.

Причинами подобной ситуации являются внешнее нетехнологичное понимание сущности педагогического мастерства и отсутствие позитивной технологии формирования вышеуказанных качеств учителем в самом себе и собственной педагогической деятельности.

Технология – (в переводе с греч.) – учение о мастерстве. Отсюда, педагогическая технология – есть определённая матрица построения реальной оптимальной жизнедеятельности воспитанника.

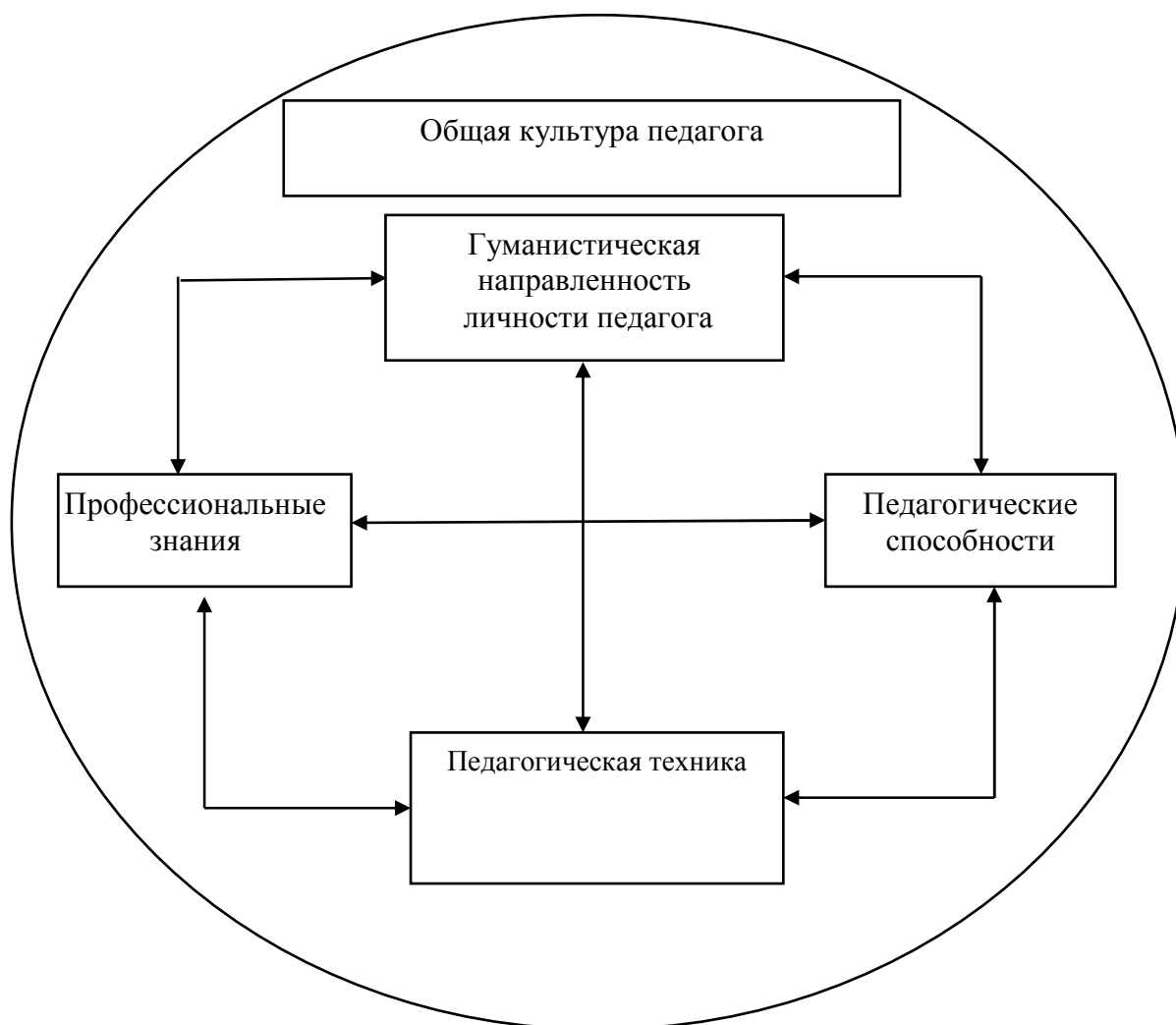
Технология – есть совокупность целесообразно систематизированных условий: целей, содержания, форм, методов, средств педагогического процесса, а также духовных ценностей: идеалов, отношений, способствующих формированию задатков ребёнка. Причем, педагогическое мастерство – есть самый высокий уровень проявления педагогической технологии. Технологический подход подразумевает, во-первых, определение структуры педагогического мастерства, выделения его компонентов и систему их взаимосвязи, во-вторых, способы формирования выделенных компонентов (качеств) в учителе.

Педагогическое мастерство – явление достаточно многомерное, поэтому есть множество позиций и подходов, раскрывающих это понятие. Так, **Н. В. Кузьмина** определяет педагогическое мастерство «как высший уровень педагогической деятельности, проявляющийся в том, что в отведенное время педагог достигает оптимальных результатов». По определению **И. А. Зязюна**: «Педагогическое мастерство есть комплекс свойств личности учителя, необходимых для высокого уровня профессиональной деятельности». **Н. Н. Тарасевич** считает, что: «Педагогическое мастерство – комплекс свойств личности учителя, необходимых для высокого уровня профессиональной деятельности». **А. И. Щербаков** предложил собственное видение рассматриваемого явления: «Педагогическое мастерство – это синтез научных знаний, умений, навыков, методического искусства и личных качеств учителя».

Отсюда, в педагогическом мастерстве мы выделяем пять основных компонентов:

- 1) общая культура педагога;
- 2) гуманистическая направленность личности педагога;
- 3) профессиональные знания;
- 4) педагогические способности;
- 5) педагогическая техника (См. рис. 1)

Рис. 1. Структура педагогического мастерства



2. Общая культура и гуманистическая направленность личности педагога

О. С. Газман считает, что культура (общая, базовая) личности – это достижение человеком гармонии, дающая ему социальную устойчивость и продуктивную включенность в общественную жизнь, и труд, а также личностный психологический комфорт. Вечная проблема человека, стремящегося к гармонии внутренней и внешней (Диоген, Достоевский и др.). В культуре выделяют внутреннюю и внешнюю ее составляющие. Внутренняя культура – есть «совокупность духовных ценностей: чувств, знаний, идеалов, убеждений, нравственных принципов и взглядов о чести, чувстве собственного достоинства и самоуважения» (1; с. 23). Внешнюю культуру составляют способы и формы выражения внутреннего духовного мира человека в общении и созидательной деятельности. В целом в общей культуре как в капле воды отражается вся сущностная составляющая

личности педагога, причем на основе общей культуры формируются все остальные компоненты педагогического мастерства.

Основу гуманистической направленности личности педагога составляет совокупность его ценностных ориентаций, предполагающая организацию собственной жизнедеятельности, в том числе и профессиональной педагогической, направленной на себя и на другого человека как на высшую ценность на земле. Никакая другая профессиональная деятельность не делает такого выраженного акцента на гуманистической направленности, как это проявляется в деятельности воспитателя. Ведь ученик, на которого направлена деятельность учителя, есть по выражению В. А. Сухомлинского «тончайшие сферы духовной жизни, формирующей личности – ум, чувства, воля, убежденность, самосознание», он является активным соучастником педагогического действия, со своими целями, мотивами, с собственным отношением и пониманием происходящих событий. Отсюда в этом компоненте педагогического мастерства можно выделить следующие направленности: а) на отдельного воспитанника; б) на коллектив воспитанников; в) на самого себя; г) на цель педагогической деятельности; д) на средства педагогического воздействия и др.

Так как в нашем понимании воспитание – есть создание первых трех выделенных направленностей, исходящих из идей самоутверждения, оптимально благоприятных условий, в которых происходит активное формирование социально-значимых природных задатков воспитанника.

С точки зрения же собственного мироощущения развития – есть процесс постоянного самоутверждения: не знал – теперь знаю, не умел – теперь могу, не был уверен, – теперь уверен. Отсюда любое взаимодействие воспитатель-воспитанник – есть создание таких условий, которые позволяют самоутвердиться, постоянно проявлять себя как личность. Причем, эта формула должна действовать не только по отношению к воспитаннику, но и к самому воспитателю. Социально-значимое профессиональное и личностное самоутверждение воспитателя будет обуславливать и самоутверждение воспитанников.

Особой ценностью педагогической деятельности является ее цель, определяющая все и вся этого процесса. Любое педагогическое взаимодействие, любая встреча воспитателя с воспитанником, даже незапланированная, исходит из этой гуманистической стратегии или сверхзадачи. Причем, для достижения цели совокупность средств также носит гуманистический характер, то есть даже самые благородные цели не могут оправдывать неправомерные средства. В этом случае, как нигде, действует принцип «педагогическая целесообразность выше всех принципов».

Гуманистическая направленность личности педагога в единстве с общей культурой составляю основу его педагогического мастерства, они обуславливают формирование остальных компонентов этой системы. В

целом два этих компонента раскрывают в первую очередь личностную составляющую педагогу: мудрость, гуманность, любовь к детям, гражданственность, патриотизм, справедливость, честность, принципиальность, трудолюбие, ответственность и многое другое.

2. Профессиональные знания педагога

Третьим компонентом педагогического мастерства являются профессиональные знания воспитателя, включающие в себя широкий круг антропологических наук (педагогика, философия, психология, физиология, анатомия, патология, медицина, история, логика, социология, политология и др.), которые необходимо формировать комплексно. Кроме того, они должны приобретать личностную окрашенность. Для воспитателя, как впрочем, для любого человека не могут существовать, к примеру, психологические или педагогические знания в отрыве от философских или каких-либо других знаний. Знания о человеке – есть одно единое целое, их деление на отдельные науки абстрактно. Это необходимость, совершаемая человеческим мышлением, для более глубокого познания сущего. Понимая и принимая это, необходимо не только анализировать знание, но и умело синтезировать, то есть формировать его в комплексе. Кроме того, любое знание становится достоянием человека, когда оно приобретает для него субъективный личностный смысл. Очеловечивая знания, одухотворяя их, педагог формирует собственный взгляд на окружающий мир. Только подобная позиция будет способствовать формированию мастерства будущего воспитателя. Учитель не машина, записавшая мысли десятка книг и просто передающая их аудитории. Если учитель не раскрывает перед учеником своего внутреннего мирозерцания, причем не устоявшуюся совокупность теоретических факторов, а сам процесс их формирования, если не дает проникнуть в свой мир мыслей, ощущений, оценок и отношений, то тщетно ждать собственных мыслей от учащихся. Формирование знания воспитателя должно протекать одновременно на четырех уровнях:

- ❖ философском;
- ❖ теоретическом;
- ❖ методическом;
- ❖ технологическом.

Философский уровень предполагает интерпретацию фактических данных на основе определенной методологической позиции. Накопление знаний – это не только теоретическое осмысление различных фактов, но и процесс осознания самого метода познания. Это уровень дает возможность формировать наиболее общие закономерности развития природы, общества, человека и мышления.

Теоретический уровень предполагает формирование целостного представления о какой-либо конкретной области знания или одной науки.

Надо отметить, что этот уровень знания в вузовской системе формируется лучше, чем все остальные.

Методический уровень формирования знаний предполагает возможность конструирования будущего учебно-воспитательного процесса. Любое знание ценно не только само по себе, оно должно определенно материализоваться в конкретных условиях. В педагогическом вузе это означает перевод социальных ролей на цели воспитания и обучения конкретного ребенка в конкретных условиях, выбор методов их поэтапной реализации, определение содержания и видов деятельности, осуществление которых обеспечит развитие прогнозируемых качеств учащихся.

Технологический уровень формирования знаний такой, который предполагает решение практических задач воспитания и образования в конкретных условиях. Это тот уровень знания, который, по словам К. Д. Ушинского, соприкасается с искусством, когда происходит переход мышления в понятия в мышление в образах, когда абстрактное теоретическое находят свое отражение в конкретном слове, жесте, поступке, поведении.

4. Педагогические способности

Педагогические умения и способности – следующая составляющая педагогического мастерства, компонент обращения знания к формам проявления теоретической и практической готовности педагога. Умения формируются на основе способностей, последние выступают условием успешности или безуспешности проявления умений. Умения же, в свою очередь, являются «совокупностью последовательно разворачивающихся действий, часть из которых может быть автоматизирована (навыки)».

Вопрос педагогических умений и способностей достаточно хорошо разработан в отечественной психологии и педагогике (Ф. Н. Гоноболин, Н. В. Кузьмина, В. Н. Крутецкий, В. Н. Станкин и др.). Выделим основные: диагностические, коммуникативные, дидактические, перцептивные, познавательные, креативные, рефлексивные. Объединяющей все эти группы способностей, по определению Н. В. Кузьминой, является особая чувствительность к объекту педагогического воздействия – растущему человеку, формируемой личности.

5. Педагогическая техника

Наконец, пятый компонент мастерства воспитателя – педагогическая техника, которая объясняется как совокупность целесообразных приемов, способствующих эффективному взаимодействию воспитателя с воспитанниками. Педагогическая техника – есть проявление умений и способностей, или внешнее выражение внутреннего содержания деятельности учителя. Как подметил А. С. Макаренко: «Воспитанник воспринимает вашу душу и ваши мысли не потому, что знает, что у вас на

душе, а потому, что видит вас, слушает вас!»). В педагогической технике выделяют два основных компонента: умение управлять собой и умение управлять другими людьми.

В первом компоненте можно выделить следующее:

- 1) умение управлять своим организмом (физическое здоровье, работоспособность, поза, походка, жесты, жестикуляция, мимика);
- 2) умение управлять своим настроением, эмоциями (создание творческого самочувствия, снятие зажимов, психологического напряжения, создание благожелательной, комфортной атмосферы общения);
- 3) социально-перцептивные умения (педагогическое внимание, наблюдательность, воображении, память);
- 4) техника речи – (фонационное дыхание, постановка голоса, тембр, звучность, теплота, дикция, темп речи).

Во втором компоненте педагогической техники можно выделить следующие умения:

- приёмы предъявления требований;
- приемы постановки педагогической задачи;
- приемы организации педагогического общения, коллективно-творческих дел и др.

Все пять выделенных компонентов педагогического мастерства взаимосвязаны, они взаимообуславливают друг друга. Слабое проявление какого-либо признака ухудшает эффективность педагогического процесса.

Таким образом, педагогическая деятельность – есть одна большая драма, участниками которой становятся все: учитель, ученики, педагогический коллектив, родители, жители микрорайона и сотни других людей, с которыми сталкиваются (специально или случайно) все, на кого направлена эта деятельность. Драма в том смысле, что педагогический процесс – есть процесс взаимодействия различных идей, процесс столкновения мнений, борьба за формирование и утверждение новых позиций. И насколько воспитанник в этой драме будет чувствовать себя комфортно, насколько он будет позитивно формировать свое «Я», личностные качества, будет зависеть от того, какую позицию займет в ней воспитатель, насколько будет развито его технологическая компетентность и, в целом, его педагогическое мастерство.

Терминологическая справка

Задатки – врожденные анатомо-физиологические особенности нервной системы, мозга, составляющие природную основу развития способностей.

Знания – адекватное отражение объективной действительности в сознании человека (понятия, представления, суждения, теории); результат процесса познания действительности, получивший подтверждение в практике.

Навык – умение выполнять определенное целенаправленное действие, доведенное до автоматизма в результате многократного сознательного его повторения.

Способности – индивидуально–психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения той или иной продуктивной деятельности. Способности обнаруживаются в процессе овладения деятельностью, в том, насколько индивид при прочих равных условиях быстро и основательно, легко и прочно осваивает способы ее организации и осуществления

Структура – общенаучное понятие, выражающее совокупность устойчивых связей между элементами объекта, которые обеспечивают его целостность и тождественность самому себе, то есть сохранение основных свойств при различных внешних и внутренних изменениях.

Умения – подготовленность к практическим и теоретическим действиям, выполняемым быстро, точно, сознательно, на основе усвоенных знаний и жизненного опыта; формируется путем упражнений.

Библиографическая справка

Газман, Олег Семёнович (1936 – 1996) – учёный, педагог, общественный деятель-реформатор, публицист. Кандидат педагогических наук, член-корреспондент РАО (1992). Автор уникальной системы организации летнего отдыха детей. Один из теоретиков «коммунарского движения», разработчик «орлятской методики». Выдвинул ряд крупных идей и концепций в области образования: педагогика свободы, педагогика поддержки, индивидуализация процесса воспитания, культура жизненного самоопределения.

Зязюн, Иван Андреевич (1938 – 2014) – ректор Полтавского педагогического института им. В. Г. Короленко в 1975-1990, министр просвещения и науки Украины в 1990-1992 году. Доктор философских наук, профессор, действительный член Академии педагогических наук СССР. При нем, когда он был ректором, впервые в стране был создан курс «Педагогического мастерства», подготовлены соответствующие учебные пособия, которые получили признание и известность сначала в СССР, затем и за рубежом.

ПЛАНЫ ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ

Лабораторное занятие № 1

Тема: Педагогическая праксеология в системе научного знания

Основные понятия: праксеология, педагогическая деятельность, педагогическое общение, педагогическое мастерство, труд, практика, профессия, нормирование, парадигма, законодательно-правовые нормы, праксеологические нормы, принципы, подходы.

Вопросы для обсуждения:

1. Педагогическая праксеология как общая теория педагогической деятельности.
2. Основные категории педагогической праксеологии (праксеология, педагогическая деятельность, педагогическое общение, педагогическое мастерство, труд, практика, профессия, нормирование, парадигма, законодательно-правовые нормы, праксеологические нормы, принципы, подходы).
3. Формы преобразовательной активности человека (труд-практика-опытная работа-деятельность-профессия).
4. Праксеологические характеристики педагогической деятельности.

Практическая работа:

1. Сравнительный анализ педагогической праксеологии и педагогики как науки по следующим характеристикам: предмет, объект, задачи, функции, методы, категориальный аппарат. Форма представления результата: таблица.
2. Проанализируйте статью Л. Ю. Монаховой и В. С. Федотовой «Праксиоцентризм в профессиональном стандарте педагога» // Образование и наука. 2017. Том 19, № 4. и № 5. Выявите праксеологические основы профессионального стандарта педагога. Статью вы также найдете в приложении настоящего пособия.

Творческое задание:

1. Подумайте, сколько и какие необходимо ввести внешние и внутренние нормы, чтобы сформировать надежную основу успешной педагогической деятельности? Нужны ли талантливому педагогу внешние нормы?
2. Проанализируйте перечень принципов педагогического воздействия, предложенный петербургским методологом В. И. Гинецинским:

1. Принцип результативности – педагогическое воздействие имеет место постольку, поскольку достигнут намеченный результат.

2. Принцип эффективности – педагогическое воздействие должно осуществляться так, чтобы намеченный результат достигался с наименьшими усилиями и в кратчайшие сроки.

3. Принцип объектной ориентированности содержания педагогического воздействия – знание всегда предметно, учебно-познавательная деятельность должна быть организована как изучение некоего предметного многообразия.

4. Принцип личной ориентированности – в качестве конечного результата педагогического воздействия всегда должна выступать личность, воздействие должно выражать определенную позицию личности.

5. Принцип субъективизации – педагогическое воздействие должно инициировать гуманистически ценные формы активности учащегося.

6. Принцип индивидуации – педагогическое воздействие должно способствовать развитию учащегося как индивидуума.

7. Принцип индивидуализации – педагогическое воздействие должно строиться с учетом индивидуально-типологических особенностей учащегося как индивида, личности, субъекта и индивидуальности.

8. Принцип императивности – знание об объекте должно быть модифицировано познавательной установкой субъекта педагогического воздействия как подлежащее обязательному усвоению.

9. Принцип рефлексивности – педагог должен рассматривать самого себя, свои знания, ценностные ориентации и способности как важнейшие факторы эффективности педагогического воздействия.

10. Принцип гармоничности – единичное педагогическое воздействие должно быть таким образом включено в систему других педагогических воздействий, чтобы способствовать достижению общего эффекта

Какие из предложенных принципов отражают, на ваш взгляд, объективные закономерности построения педагогической деятельности, какие носят субъективно желательный оттенок, хотя без них педагогическая деятельность все же может осуществляться?

Критерии оценки творческого задания (максимум 10 баллов)

Цель: оценка творческого задания

- усвоения знаний (3 балла)

- определена обобщенная формулировка задачи (3 балла)

- сформулировано ключевое задание (3 балла)

- определен контекст решения

Критерии оценки результатов

- глубина, прочность, систематичность знаний

1 - 3 балла

1 - 3 балла

1 - 3 балла

задачи (3 балла)	
разработаны задания, которые приведут к решению (3 балла)	1 - 3 балла
«5», если	(14 – 15) баллов
«4», если	(11 – 13) баллов
«3», если	(8 – 10) баллов

Литература:

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М., 2000.
2. Колесникова И. А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / И. А. Колесникова Е. В. Титова. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.
3. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе. – М., 1975. – 128 с.
4. Новиков А. М. Методология образования. – М.: «Эгвес», 2002. – С. 27-31; 258-261.
5. Сластенин В. А. Формирование профессиональной культуры учителя. – М., 1994.

Лабораторное занятие № 2

Тема: Сущность педагогической деятельности

Основные понятия: деятельность, педагогическая деятельность, качество, субъект деятельности, объект деятельности, научное познание, совокупный субъект, сетевой субъект, универсальные учебные действия, компетенции, индикатор

Вопросы для обсуждения:

1. Сущность и функции педагогической деятельности
2. Виды педагогической деятельности
3. Субъекты педагогической деятельности
4. Качество педагогической деятельности

Практическая работа:

1. Выявите сущностные характеристики педагогической деятельности. Напишите ряд выявленных признаков.

2. Петербургский ученый-методолог В. И. Гинецинский определяет профессионально-педагогическую деятельность как социономическую (по природе и характеру предмета), исполнительскую метадеятельность. Как бы вы раскрыли каждую из этих характеристик? Проиллюстрируйте на примерах из практики социономический, исполнительский характер педагогической деятельности и ее метаприроду.

3. Проанализируйте деятельность ученика как объекта и субъекта в логике научного познания по следующей структуре: потребность, мотив, цель, предмет, метод, средство, результат. Форма представления: таблица.

Литература:

1. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М.: Академия, 2010. - УМО РФ.- Режим доступа: <http://www.lib.bspu.ru>
2. Колесникова И. А., Титова Е. В. Педагогическая праксеология. М.: Академия, 2005. – 345 с.
3. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе. – Москва, 1975.
4. Новиков А. М. Методология образования. – М.: «Эгвес», 2002. – С. 27-31; 258-261.
5. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. – М., 1996.

Лабораторное занятие № 3

Тема: Структура педагогической деятельности

Основные понятия: структура, действия, операции, цель, задача, результат, продукт педагогической деятельности, эффект педагогической деятельности, критерии и показатели оценки рациональности педагогической деятельности

Вопросы для обсуждения:

1. Структура педагогической деятельности (различные классификации)
 2. Цели и задачи в структуре педагогической деятельности
 3. Действия педагога в структуре педагогической деятельности.
- Критерии правильности педагогических действий
4. Результаты, продукты и эффекты педагогической деятельности

Практическая работа:

1. Т. Котарбинский выделил следующие элементы правильного действия:

- большую скорость движения (в пределах задания и действия необходимого органа);
- меньшие усилия выполнения (по субъективному ощущению усталости);
- большее приближение к тому, что было намечено (чистота исполнения);
- большую степень автоматизации движений;
- большую непрерывность;
- большую уверенность;
- объединение действий в одно целое (укрупнение, замена нескольких импульсов одним).

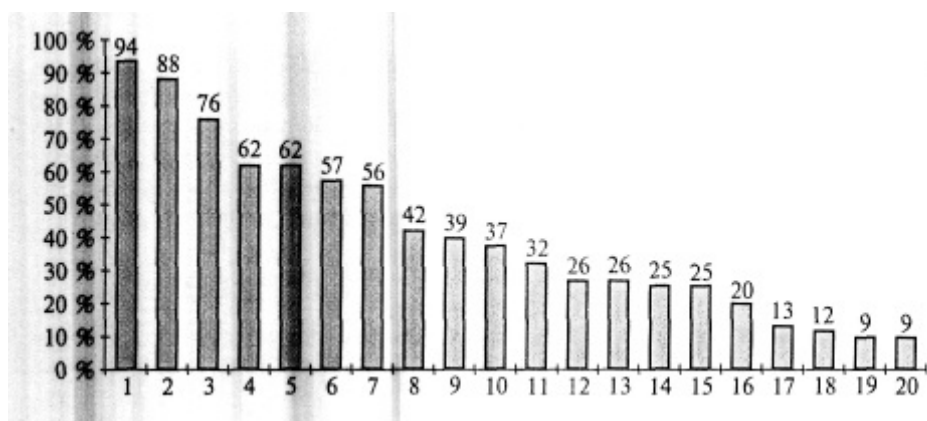
Конкретизируйте данный перечень применительно к педагогической деятельности. Являются ли перечисленные требования к правильному

действию исчерпывающими для педагога?

2. Действия, которые совершает педагог, обычно представляются ему правильными и однозначными. Ему также кажется, что он понимает смысл того, что делают учащиеся. Однако, оказывается, участники образовательного процесса могут по-разному трактовать действия друг друга. **Сравните и прокомментируйте приведенные ниже данные**, полученные в результате экспресс-диагностики представлений учителей и школьников о том, что каждая из этих категорий делает на уроке (см. рис.).

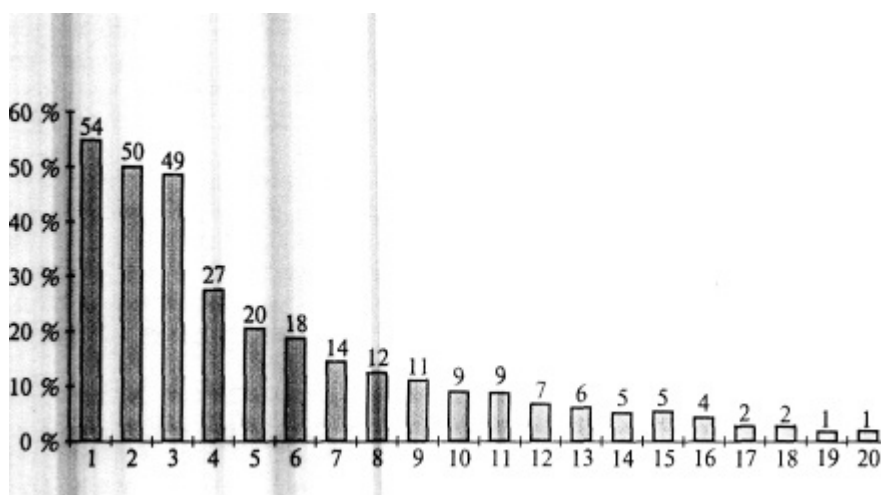
Ориентиры для анализа: что и почему выступает на первый план в восприятии друг друга у обеих сторон (внешние проявления активности, внутреннее состояние, отношение к делу, к участникам процесса обучения, получение результата).

Рис. Что делает на уроке учитель (по итогам опроса учеников 10-х и 11-х классов):



1. Объясняет материал, дает знания. 2. Опрашивает, проверяет. 3. Нервничает. 4. Кричит, ругается. 5. Шутит, улыбается. 6. Говори!. 7. Помогает, заботится, понимает. 8. Функционирует (ходит, сидит, стоит). 9. «Спит», отдыхает, ничего не делает. 10. Мучает, вредничает. 11. Внушает страх, не понимает, несправедлив. 12. Устает, равнодушен, безразличен. 13. Восторгается. 14. Воспитывает. 15. Занимается собой, своей персоной, своими делами. 16. Любит предмет, интересен, талантлив. 17. Красив, обаятелен, симпатичен. 18. Спокоен, уравновешен. 19. Мягок, вежлив, воспитан. 20. Эмоционально открыт.

Рис. 3. Что делает на уроке ученик (по результатам опроса учителей):



1. Отвлекается, присутствуя, отсутствует. 2. Функционирует (пишет, слушает, читает, сидит). 3. Думает, размышляет, рассуждает. 4. Смеется, улыбается, радуется. 5. Дергает соседа и учителя. 6. Говорит. 7. Творит, создает, делает открытия для себя. 8. Удивляется, интересуется, фантазирует. 9. Нервничает, боится, устает. 10. Огорчается, переживает. 11. Рисует. 12. Общается с друзьями. 13. Сопереживает. 14. Играет. 15. Мучается, скушает. 16. Двигается. 17. Ноет. 18. Общается с читателем. 19. Ждет оценки. 20. Любит.

Прочитайте приведенный ниже отрывок из книги А. С. Валявского «Как понять ребенка». Сравните его содержание с информацией, полученной в ходе выполнения предыдущего задания. Чем профессиональная позиция этого автора отличается от реальной ситуации, зафиксированной в приведенных выше данных микроисследования?

А. С. Валявский про действия Ученика:

« - Как нам определить, учишься ты сейчас или нет?

- Не знаю.

- Ты подумай, чтобы сравнить свои мысли и свое незнание с нашим».

Таким разговором, нам кажется, мы должны начинать общение со своими учениками каждый год. Хотя бы первую сентябрьскую неделю отводить только общению с учениками по поводу главных вопросов, в том числе и вопроса «Кто такой ученик?» Если «одноклассник» не примет хоть какие-то наши представления об ученике, он не будет учиться у нас, так как цели наши будут разными. Не только он должен признать себя Учеником, но и мы должны признать себя его Учителем. И то, и другое представление накладывает на каждого свои обязательства перед самим собой, побуждает нас к действиям, по которым можно судить об их сущности. Теперь мы можем предложить Вам и свой перечень действий Ученика, надеюсь, что Вы уже подумали над своим. Дополните его сами.

Ученик:

СЛУШАЕТ

СМОТРИТ

ОТВЕЧАЕТ
СПРАШИВАЕТ
ДЕЛАЕТ
УЧАСТВУЕТ
ПРОСИТ
БЛАГОДАРИТ
ПОМОГАЕТ
ЗАБОТИТСЯ
ТРУДИТСЯ
ЗДОРОВАЕТСЯ
ПРОЩАЕТСЯ
ПРИХОДИТ ВОВРЕМЯ
ИЗВИНЯЕТСЯ
ТЕРПИТ
ПРОЩАЕТ
ВЕРИТ
НАДЕЕТСЯ
ЛЮБИТ».

А. С. Валявский про действия учителя: «Ко всем известным определениям Учителя, собранным нами, мы можем добавить еще одно: «Это тот, кто поддерживает в Ученике все эти действия, сознательно учит этим действиям, и прежде всего своим личным примером». Каждый понимает абсурдность попыток научить другого тому, чему не следует сам учитель. Смешон врач, попыхивающий трубкой и призывающий больного бросить курить! Неумен учитель, не пользующийся главнейшими словами-поступками, но призывающий к ним.

Главнейшие слова-поступки:

ЗДРАВСТВУЙТЕ
ПОСМОТРИТЕ
ПОСЛУШАЙТЕ
СКАЖИТЕ
СДЕЛАЙТЕ
ВОЗЬМИТЕ
ПРОСТИТЕ
МОЖНО?
ХОРОШО!
ДА, ХОРОШО!
СОГЛАСЕН!
СПАСИБО!
БЛАГОДАРИЮ!
ПРОЩАЙТЕ!
ДО СВИДАНИЯ!»

Литература:

1. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М.: Академия, 2010. - УМО РФ.- Режим доступа: <http://www.lib.bspu.ru>
2. Колесникова И. А., Титова Е. В. Педагогическая праксеология. – М.: Академия, 2005 – 345 с.
3. Котарбиньский Т. Трактат о хорошей работе. – М., 1975. – 128 с.
4. Новиков А. М. Методология образования. – М.: «Эгвес», 2002. – С. 27-31; 258-261.
5. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. – М., 1996.

Лабораторное занятие № 4

Тема: Особенности педагогического общения и мастерства

Основные понятия: педагогическое общение; педагогическое мастерство; функции, виды, уровни, стили, этапы, средства педагогического общения; общая культура, гуманистическая направленность, профессиональные знания, педагогические способности, педагогическая техника

Вопросы для обсуждения:

1. Особенности педагогического общения, его функции
2. Виды, уровни и стили педагогического общения
3. Этапы и средства педагогического общения
4. Сущность и структура педагогического мастерства
5. Общая культура, гуманистическая направленность и профессиональные знания педагога
6. Педагогические способности и педагогическая техника

Практическая работа:

1. Предлагая учащимся усвоить тот или иной фрагмент содержания с помощью заданных средств, форм, позиций и приемов, попробуйте спрогнозировать, какой отклик организма, какие когнитивные, поведенческие и эмоциональные реакции будут получены вами в ответ и почему. Сравните реальный результат с вашими ожиданиями. Это позволит понять, насколько вы владеете педагогическим предвидением того, какой познавательный и жизненный опыт учащихся будет актуализирован, какие у них возникнут образовательные установки, какой тип памяти и внимания у них активизируется и т. д.

2. Проверка различных аспектов профессионального мастерства

Вам предлагается ответить на несколько блоков вопросов. Отвечая, не пропускайте ни одного вопроса. Не тратьте времени на раздумье, выбирайте

наиболее типичный и естественный для Вас ответ: «да» (+) или «нет» (-). В ответах избегайте неопределенности.

Блок первый (проверяются сила, уравновешенность, подвижность нервных процессов – природная предпосылка для становления Вашего профессионального мастерства).

- 1.1 Обычно у вас высокая работоспособность?
- 1.2 Вам легко сконцентрировать внимание на заданном объекте?
- 1.3 Обычно при работе у вас хорошее настроение?
- 1.4 После напряженного труда Вы быстро восстанавливаете силы?
- 1.5 Вам легко переключаться с одной деятельности на другую?
- 1.6 В Ваших руках любая работа спорится?
- 1.7 Обычно Вы действуете быстро и решительно?
- 1.8 Вам легко переключиться в новую ситуацию?
- 1.9 Вас не утомляет долгое присутствие других рядом с Вами?
- 1.10 Ваша речь обычно ритмичная, эмоциональная?

Обработка результатов.

Подсчитайте количество положительных ответов по первому блоку. Если их окажется 8-10, у Вас высокий уровень психофизической готовности к деятельности учителя, 4-7 – средний, 1-3 – уровень критический. При среднем и критическом уровне: возвратитесь к вопросам с отрицательными ответами, выделите для себя смысл и их значимость, подумайте над конкретными примерами индивидуальной тренировки.

Блок второй (определяются ведущие свойства психики, способности, склонности поведения – социально - психологическая основа совершенствования профессионального мастерства). Будьте внимательны: вопросы со сдвоенными ответами (++) с предыдущим блоком.

- 2.11 О Вас говорят, что Вы наблюдательны и эмоциональны?
- 2.12 Вам легко заметить или почувствовать состояние другого человека?
- 2.13 Вы любите фантазировать, придумывать?
- 2.14 Вы сами стремитесь к общению с другими людьми?
- 2.15 Вы терпеливы и выдержаны по отношению к другим?
- 2.16 Вас считают человеком сообразительным и энергичным?
- 2.17 Сталкиваясь с трудностью, Ваша мысль работает интенсивнее?
- 2.18 Вам нравится работа, требующая заранее продуманного плана?
- 2.19 Вы полагаете, что у Вас развито чувство ритма и красоты?
- 2.20 Вы дорожите своим и чужим временем?

Обработка результатов.

Подсчитайте по двум блокам количество положительных ответов: 16-20 – высокий показатель педагогического совершенства; 10-15 – достаточный уровень склонностей и способностей для профессионального совершенствования; До 9 – уровень критический. Наличие критического уровня требует сосредоточить Ваше внимание и действия на недостающих свойствах своей психики и поведения.

Блок третий (определяются качества личности высоко профессионального педагога). Будьте внимательны: вопросы со сдвоенными ответами (++) с предыдущими блоками.

- 3.21 Вы человек эрудированный и с широким кругозором?
- 3.22 Вы всегда дисциплинированы и во всем ответственны?
- 3.23 У Вас развито чувство собственного достоинства и уважения к другим?
- 3.24 Вас считают человеком порядочным и счастливым?
- 3.25 О Вас говорят, что Вы внимательны к другим и тактичны?
- 3.26 Вам легко представить и поставить себя на место другого человека?
- 3.27 Вы человек самокритичный и справедливый?
- 3.28 Вы оптимист и всегда верите в лучшее будущее?
- 3.29 Вы любите детей и Вам интересно в их обществе?
- 3.30 Вы цените шутку и не обижаетесь, когда подшучивают над Вами?
- 3.31 Вы можете увлечь делом и повести за собой?
- 3.32 Вы любите свою специальность, по данным дисциплинам читаете дополнительную литературу?
- 3.33 Вы умеете видеть любую сложившуюся ситуацию с позиции другого человека?
- 3.34 Вы любите предавать другим свои знания на понятном для них языке?
- 3.35 Ваша деятельность всегда обдуманна и целенаправленна?
- 3.36 Вопросы детей не вызывают у Вас раздражения и беспокойства?
- 3.37 Вы постоянно учитываете интересы и стремления других?
- 3.38 Вы умеете выбрать точный план действий и точный тон общения?
- 3.39 У Вас всегда хватает терпения убеждать других в том, что им не хочется, но надо делать?
- 3.40 Вы критичны к себе, считаетесь с чужим мнением?

Обработка результатов.

Подсчитайте количество положительных ответов: 30-40 – свидетельство высокого профессионального уровня; 20-29 – уровень достаточно высокий; до 19 – уровень критический. При критическом уровне: возвратитесь к отрицательным ответам, проанализируйте, в каких сферах необходимо работать над собой. Выработайте конкретную программу своих действий по развитию профессионального мастерства.

Литература:

1. Андреева Г. М. Социальная психология: учебн. для студ. вузов, обучающихся по напр. «Психология». – М.:Аспект Пресс, 2009.
2. Байкова Л.А. и др. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: Учеб. пособ. – М., 2000.
3. Бодалев А. А. Психология общения. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
4. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988.

5. Кан-Калик В. А. Грамматика общения. – М: Роспедагентство, 1995.
6. Лихачев Б. Т. Педагогика: курс лекций / Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Гуманитар., изд. центр ВЛАДОС, 2010.
7. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособ. / Под ред. И.А. Зязюна. – М., 1989.
8. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособ. – М., 2002.

Лабораторное занятие № 5

Тема: Процедура педагогической деятельности

Основные понятия: метод, средства, методика, технология, критерии, оценка, педагогическая задача

Вопросы для обсуждения:

1. Методы, методика, технология: общее и особенное
2. Праксеологический анализ методов педагогической деятельности
3. Методика в структуре педагогической деятельности
4. Праксеологические аспекты построения образовательных технологий

Практическая работа

1. Анализ с праксеологических позиций опыт одного из отечественных или зарубежных педагогов (педагогических объединений).

Критерии оценки
творческого задания
(максимум 10 баллов)

Цель оценка

творческого задания

- понимание сущности
праксиологического
анализа (3 балла)

- адекватный набор
критериев и показателей
(3 балла)

- владение
терминологией
(2 балла)

«5», если

Критерии оценки результатов

- умеет воспроизвести особенности
праксиологического анализа-

- приводит примеры
праксиологических позиций

- адекватное количество критериев и
показателей

- соответствие показателей
критериям

- отражение критериев и показателей
сущности обучения в дискуссии

- умение адекватно пояснять смысл
понятий

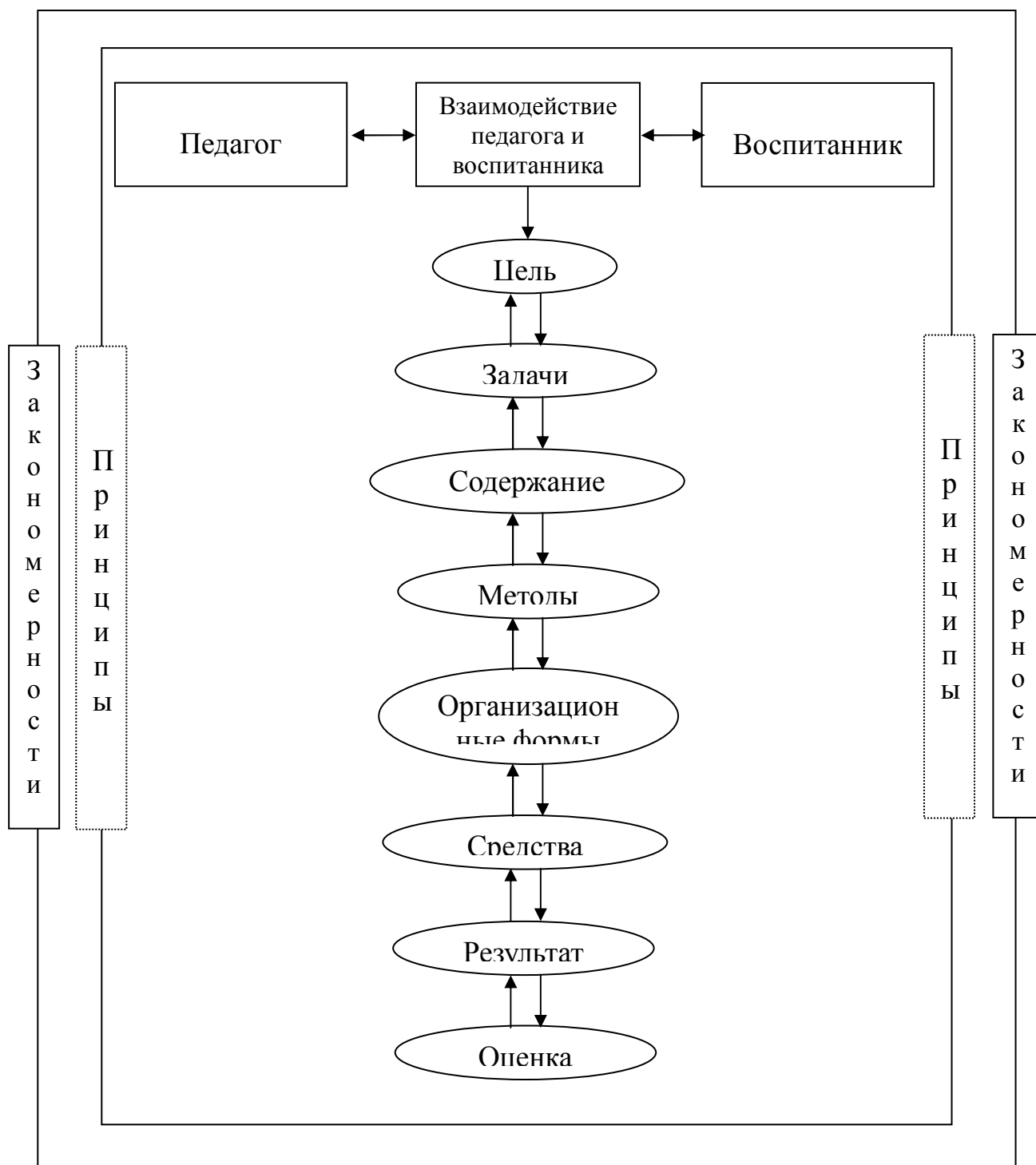
- умение корректно использовать
понятия

(9 – 10) баллов

«4», если
«3», если

(7 – 8) баллов
(5 – 6) баллов

2. Сравните нижеследующую таблицу педагогического процесса⁹ со схемой педагогической деятельности, предложенной в лекции (стр. 22-23 настоящего пособия). Что общего и особенного в структуре двух этих явлений?



⁹ Авторская схема педагогического процесса. Впервые была опубликована в монографии: Аминов Т. М. История профессионального образования в Башкирии. Начало XVII века – до 1917 года. – М.: Наука, 2006. – С. 32.

3. В педагогике выделяют несколько групп средств обучения и воспитания:

- ❖ **Природные.** Цикл, ритм, свет, цвет, звук, форма, структурная организация пространства.
- ❖ **Предметно-вещные.** Любые предметы материальной культуры, содержащие образовательный потенциал.
- ❖ **Процессуально-деятельностные.** Все виды деятельности, а также разновидности естественных и специально организованных процессов.
- ❖ **Коммуникативные.** Язык, речь, вербальное и невербальное взаимодействие.
- ❖ **Средства искусства.** Музыка, живопись, архитектура, пластика, хореография и другие виды искусств.
- ❖ **Технические средства обучения (ТСО).** Все технические приспособления, ориентированные на познание, глобальные сети.
- ❖ **Культово-этнические.** Обряды, ритуалы, традиционные формы поведения.

Приведите для каждой из названных групп по 5-7 конкретных средств обучения и воспитания.

4. Продемонстрируйте этап урока (по своей специальности) на основе выбранной образовательной технологии.

Литература:

1. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования.- М.: Академия, 2010.- УМО РФ.- Режим доступа: <http://www.lib.bspu.ru>
2. Колесникова И. А., Титова Е. В. Педагогическая праксеология. – М.: Академия, 2005. – 345 с.
3. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе. – М., 1975.
4. Новиков А.М. Методология образования. – М.: «Эгвес», 2002. – С.27-31; 258-261.
5. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. – М., 1996.

Лабораторное занятие № 6

Тема: Практикологические проблемы профессионально-педагогической деятельности

Основные понятия: проблема выбора, ошибка, коррекция, кейс, модель

Вопросы для обсуждения:

1. Проблема выбора в профессиональной деятельности педагога
2. Праксеологические ошибки педагога
3. Праксеологическая коррекция педагогической деятельности

Практическая работа

1. Проанализируйте праксеологические ошибки педагога и праксеологическую коррекцию педагогической деятельности. Составьте сравнительную таблицу.

2. Необходимо разработать кейс по одной из педагогических проблем, реализуя следующий алгоритм:

1. Определить тему курса, которой посвящена ситуация, описывающая проблему.

2. Выделить формируемые компетенции, образовательные цели и задачи, решаемые в процессе работы над кейсом.

3. Определить проблему ситуации, создать обобщенную модель.

4. Найти аналог обобщенной модели ситуации в реальной жизни, образовательной практике, науке.

5. Определить источники и методы сбора информации.

6. Выбрать формы и техники работы с данным кейсом.

7. Определить желаемый результат по работе обучающихся с данным кейсом в виде листа оценки.

8. Создать заданную модель.

9. Апробировать в процессе обучения.

Критерии оценки разработанного кейса
(максимум 10 баллов)

максимум
10 баллов

Критерии оценки:

– наличие ситуации (реальной, жизненной, сюжета)

0 – 1 балл

- наличие проблемы

0 – 1 балл

- предполагаемая многовариантность действий

0 – 1 балл

- основу кейса составляет концепция

0 – 1 балл

- многовариантность решения

0 – 1 балл

- опыт концентрируется в содержании

0 – 1 балл

- информативность и многоплановость

0 – 1 балл

- краткость

0 – 1 балл

- наличие психологического напряжения

0 – 1 балл

- присутствуют персонажи

0 – 1 балл

«5», если

(9 – 10)

баллов

«4», если

(7 – 8)

баллов

ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ВЫПОЛНЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ

Коллективный результат складывается из интеграции, или суммирования, усилий каждого из его членов, а его эффективность основана на системном разделении функций при выполнении общественно значимой деятельности, направленной на достижение общей цели. При этом внутри коллектива складываются отношения особого типа, названные А. С. Макаренко отношениями «ответственной зависимости».

Опыт показывает, что для организации коллективной жизнедеятельности необходимо:

- наличие общих требований, правил и принципов совместной жизнедеятельности, выработанных или принятых сообща;
- понятность и доступность этих правил всем членам коллективного сообщества;
- соблюдение адекватного правилам распорядка жизни и системы отношений в течение достаточно длительного периода коллективного развития, в котором выделяются определенные этапы (стадии, циклы);
- возможность творческого развития форм коллективной жизнедеятельности на основе принятых правил и принципов.

Для современного социально-педагогического контекста характерны следующие виды **совокупных субъектов**:

- ❖ групповой (творческие группы педагогов, методические объединения, команды профессионалов);
- ❖ коллективный (педагогический коллектив школы, клуба, профессионально-педагогические объединения);
- ❖ корпоративный (образовательные учреждения, обучающие организации);
- ❖ интегративный (научно-педагогические и социально-педагогические сообщества);
- ❖ сетевой (совокупность людей, формирующаяся на основе коммуникаций в глобальных информационных или социальных обучающих сетях).

В границах совокупного субъекта обнаруживаются следующие его специфические свойства, важные с праксеологической точки зрения:

- способность произвести большую (по объему, сложности, эмоциональному накалу, затраченной энергии) интеллектуальную, физическую, творческую работу в сжатые сроки;
- возможность на уровне группового сознания воспринять информацию, недоступную при работе в одиночку;

- повышенная устойчивость в ситуациях стресса, инноваций, повышенного напряжения;
- эффект резонансного распространения, усиления внутри общего образовательного пространства определенных эмоциональных и деятельностных проявлений;
- способность «поглощения» или вытеснения за свои пределы индивидуального субъекта, не вписывающегося в структуру деловых и межличностных отношений, сложившихся внутри совокупного организма;
- способность получить педагогический результат, не сводимый к сумме усилий отдельных участников;
- возможность индивидуального присвоения полученного в совместной деятельности совокупного опыта.

Праксеологические условия «правильной работы» с совокупным субъектом.

Первым правильным шагом будет согласование (выращивание) ценностей и смыслов совместной деятельности.

Еще одним необходимым условием успешности работы совокупного субъекта выступает единство (согласованность) педагогических целей, а значит, использование специальных форм согласования, таких как план, договор, программа.

- единая понятная цель;
- единые закономерности, по которым будет организована совместная деятельность

Праксеологические основы деятельности совокупного субъекта:

1. Действовать по принципу взаимодополнения и компенсации профессиональных усилий.

2. Разделение и специализация действий в структуре совокупного субъекта.

3. Условием рациональной интеграции действий является их оптимальная координация (согласованность), которая может быть рассмотрена как концентрация (накопление) действий или информации относительно общей цели.

Важным праксеологическим признаком совместности групповой деятельности является способность ее участников включаться в согласованные действия. Это требует четкого распределения операций, взаимообмена действиями и их результатами, умения сообща планировать работу, рефлексировать над ее ходом и результатами.

Для хорошо организованной группы характерна заинтересованная Обратная связь, касающаяся правильности своих профессиональных действий. Она оказывается более продуктивной, если внутри группы:

- происходит осознанная замена оценивающей, осуждающей коммуникации на описательную;
- контролирующее поведение замещается поддерживающим, обеспечивающим совместное обсуждение индивидуальных проблем профессиональной деятельности.

Особенностью группового субъекта как своеобразного биосоциального организма является его способность к динамике в качестве единой целостности. На фоне вариативности исходных установок и ценностно-смысловых ориентации участников группы формируется подвижная структура отношений. Согласно Т. Парсонсу, происходит ориентация социального действия по линиям «экспрессивность – инструментальность»; «господство – подчинение». В силу этого праксеологически важно содействовать развитию внутри группы продуктивной системы лидерства, иерархии статусов, распределения ролевых и функциональных обязанностей,

ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ

Задание 1.

В соответствии с подходом к анализу состава профессиональных действий, предложенным Е. А. Климовым, выделяют: двигательные, познавательные (гностические) действия, действия межличностного общения и согласования усилий. Проведите наблюдение за деятельностью коллег-педагогов (или проанализируйте видеозапись фрагментов собственной педагогической деятельности) и попытайтесь выделить и конкретизировать назначение профессиональных действий, принадлежащих к каждой из названных групп.

Задание 2.

Разработать концепцию развития эффективной школы (с праксеологических позиций) на основе учета нормативно-правовых актов.

Методическая подсказка:

Структура концепции следующая:

- цель;
- задачи;
- принципы реализации концепции;
- направления деятельности образовательного учреждения;
- ожидаемые результаты.

Критерии оценивания эффективности школы с праксеологических позиций:

- единая понятная цель;
- единые закономерности, по которым будет организована совместная деятельность
- разделение и специализация действий в структуре совокупного субъекта.
- согласованность и концентрация (накопление) действий для достижения общей цели.
- действия в структуре совокупного субъекта осуществляются по принципу взаимодополнения и компенсации профессиональных усилий

Теоретическая подсказка:

Характеристики эффективной школы:

1. Лидерство директора в образовательном процессе
2. Ясная и сфокусированная цель для всех
3. Безопасная и здоровая окружающая среда для всех
4. Климат высоких ожиданий от всех детей
5. Регулярное отслеживание результатов и коррекция
6. Положительные отношения семьи и школы
7. Наличие у учащихся на занятиях времени на выполнение заданий

Критерии выполнения задания:

Критерии	Перечень показателей	Баллы
Правильность составленной концепции	Студент самостоятельно и правильно разработал концепцию, отвечающую данным требованиям, уверенно и аргументировано обосновывал ее.	3
	Студент самостоятельно и в основном правильно разработал концепцию, в основном отвечающую данным требованиям, уверенно и аргументировано обосновывал ее.	2
	Студент в основном правильно разработал концепцию, допустил несущественные ошибки или некоторые несоответствия требованиям к концепции, слабо аргументировал свою работу.	1
	Студент не разработал концепцию и/или допустил грубые ошибки; или с нарушением данных требований.	0
Заинтересованность и творческий подход к разработке концепции	Студент проявил заинтересованность и творческий подход.	3
	Студент проявил заинтересованность, уровень креативности имеется, но не высокий.	2
	Студент проявил не высокую степень заинтересованности, концепция получилась скорее традиционная.	1
	Студент не проявил заинтересованности, концепция традиционная.	0

Задание 3.

Оцените свое умение актуализировать педагогический потенциал группового субъекта. Для этого ответьте на вопросы, представленные ниже.

1. Зачем для решения поставленной педагогической задачи нужен именно групповой субъект? Если на этот вопрос вы не сумеете внятно себе ответить, дальнейшие вопросы отпадают сами собой.

2. Какова предполагаемая цель групповой работы и ожидаемые результаты – как групповые, так и на уровне каждого из участников?

3. Каков будет механизм формирования группы (на основе дифференцированной диагностики, спонтанно, по запросам участников, методом случайного выбора)?

4. Как будет обозначено групповое пространство (оформление территории, правила взаимодействия, атрибутика)?

5. Как будут заявлены ваше место и позиция во взаимодействии с группой (снаружи, внутри, лидер, равноправный участник и др.)?

6. Как будет задана структура группы (путем свободного выбора участников, через ролевые позиции, естественное распределение лидерства, сменные позиции и т.д.)?

7. Как будет организована деятельность группы (по заданному образцу, поэтапно согласно вашему плану, в естественном потоке общения, регламент будет выработан совместно и др.).

8. Как планируется отслеживать групповую динамику? Нужны ли для этого дополнительные технические или иные средства (видеокамера, диктофон, флип-чаты, матрицы наблюдения) и специалисты (психолог, конфликтолог, игротехник и др.)?

9. Какие формы коррекции внутригрупповых профессионально-личностных отношений могут быть использованы?

10. На каком временном промежутке группа будет существовать как единый организм (на период тренинга, на время реализации проекта, пока не будет решена проблема, пока группа не «изживет себя» естественным образом)?

11. Как будет инструментован выход сотрудников из групповой работы?

А теперь продолжите предложения:

1. Мне легче работать с группой разновозрастного состава (с людьми одного возраста), потому что...

2. Мною освоены следующие формы групповой генерации идей...

3. Я владею такими формами организации обратной связи при работе в группе, как...

4. Алгоритм управления групповой динамикой включает...

Задание 4.

На курсах повышения квалификации директорам школ последовательно (но не подряд, а с некоторыми промежутками во времени) были заданы следующие вопросы.

А. Что вы считаете самым важным педагогическим результатом работы своей школы за истекший год?

Б. Какие изменения на личностном и межличностном уровне произошли за год с учащимися и учителями?

В. Какие педагогические цели были поставлены вами перед педагогическим коллективом школы в прошлом году?

Директора отвечали приблизительно следующее: на первый вопрос: «Мы оборудовали компьютерный класс, получили статус экспериментальной площадки»; на второй - «Отношения между детьми и учителями стали более демократичными»; на третий - «Мы планировали достигнуть высокого уровня успеваемости по профильным предметам».

Как вы можете на основании этих ответов прокомментировать степень результативности работы школ?

Задание 5.

Ниже приведен текст известной песни Н. Матвеевой «Я леплю из пластилина...» Прокомментируйте этот стихотворный сюжет с праксеологической точки зрения.

Я леплю из пластилина.

Пластилин нежней, чем глина.

Я леплю из пластилина кукол, клоунов, собак.

Если кукла выйдет плохо, назову ее «дуреха»,

Если клоун выйдет плохо, назову его «дурак»!

Подошли ко мне два брата.

Подошли и говорят:

«Разве кукла виновата,

Разве клоун виноват?

Ты их лепишь грубовато,

Ты их любишь маловато,

Разве кукла виновата,

Разве клоун виноват?»

Я леплю из пластилина,

Я леплю, вздыхая тяжело,

Я леплю из пластилина, приговариваю так:

«Если кукла выйдет плохо, назову ее... бедняжка,

Если клоун выйдет плохо, назову его бедняк»...

Задание 6.

Ответьте на приведенные ниже вопросы:

1. Можете ли вы четко сформулировать основные идеи, отражающие ваши ценностные ориентиры и определяющие подход к организации педагогического процесса?

2. Есть ли у вас долгосрочные перспективы деятельности?

3. Соотносятся ли выдвинутые вами педагогические задачи с целевыми установками и назначением образовательного учреждения?

4. Умеете ли вы формулировать на определенный период реально достижимые задачи?

5. Какими принципами вы руководствуетесь в своей деятельности?

6. Адекватны ли содержание и формы организации педагогического процесса, педагогической деятельности ценностным ориентирам и поставленным задачам?

7. Знаете ли вы точно в рамках организуемых отдельных педагогических событий, на решение каких именно перспективных задач вы направляете в данный момент свои усилия?

Если на эти вопросы вы дали утвердительный ответ, ваша профессиональная деятельность имеет стратегическую направленность. Проанализируйте полученные ответы. Наметьте направления своего профессионального самосовершенствования.

Задание 7.

Ответьте на следующие вопросы, связанные с результатами педагогической деятельности:

1. У Т. Котарбинского мы находим понятие «чистота продукта труда». Как вы думаете, существует ли в чистом виде педагогический результат?

2. Бывает ли деятельность без результата?

3. Может быть результат там, где не было деятельности?

4. Что лучше: деятельность без цели или деятельность без результата?

5. Если принцип «цель оправдывает средства» признать безнравственным, то, что важнее: сам результат или то, как он был достигнут?

6. «Все, что ни делает педагог, направлено на ребенка, поэтому и оценивать педагога можно и нужно только по тому, что и как он дал детям», - утверждают многие административные, да и педагогические, работники. Согласны ли вы с таким утверждением?

Задание 8.

Дайте праксеологическую оценку работы педагога (школьного психолога), заданного в нижеследующем примере.

Одна из важных задач педагога при контакте с «трудной» семьей – научить ее членов формулировать свои проблемы в виде «целевого движения вперед». Первоначально цели и задачи, направленные на улучшение социальной жизни семьи, имеют вид мечтаний, но со временем члены семьи начинают достаточно свободно говорить «на новом языке».

Одно из заданий для семьи выглядит следующим образом. Каждому ее члену необходимо составить перечень целей своей жизни и распределить их по значимости (с точки зрения семьи). Данное упражнение способствует выработке общесемейного навыка составления приоритетных целей в своей жизни. Зачастую для успешного выполнения этой задачи необходима помощь специалиста. Написанные членами семьи цели обсуждаются, уточняются и корректируются. При этом специалист не дает (или старается не давать) собственной оценки целей семьи, если семья на этом не настаивает.

Одним из вариантов логики согласования является опросник, помогающий социальному работнику в обучении саморефлексии в ходе согласования целей семьи со своими целями. Он включает следующие вопросы.

1. В чем заключается моя цель внедрения как специалиста в жизнедеятельность семьи?
2. В чем заключается цель семьи?
3. Какие я вижу различия между нашими целями?
4. Каким образом мои цели могут помочь семье осуществить желаемые для нее изменения?
5. Какой риск для меня/для семьи существует в моей стратегии внедрения?
6. Каких результатов я хочу в итоге достичь?
7. Каких результатов ожидает (от нашего взаимодействия) семья?

Задание 9.

Разработайте ежегодный план эффективной воспитательной деятельности школы, реализующей одно или несколько направлений духовно-нравственного воспитания (опора на нормативные документы, определяющие проблемы воспитательной деятельности в школе).

Методическая подсказка:

Структура плана:

1. Паспорт плана
 - 1.1. Актуальность плана
 - 1.2. Концепция воспитательной деятельности
2. Содержание плана
 - 2.1. Цели и задачи программы воспитательной деятельности
 - 2.2. Теоретико-методологические основы
 - 2.3. Принципы воспитательной деятельности
 - 2.4. Приоритетные направления воспитательной деятельности
3. Итоги работы
 - 3.1. Этапы реализации Плана
 - 3.2. Реализация воспитательного процесса

Структура плана воспитательной деятельности :

1. Направление воспитания
2. Цель и задачи воспитательной деятельности
3. Содержание деятельности
4. Технология воспитательной деятельности
5. Перечень мероприятий
6. Сроки и ответственные

Критерии выполнения задания:

Критерии	Перечень показателей	Баллы
Правильность составленной концепции	Студент самостоятельно и правильно разработал концепцию, отвечающую данным требованиям, уверенно и аргументировано обосновывал ее.	3
	Студент самостоятельно и в основном правильно разработал концепцию, в основном отвечающую данным требованиям, уверенно и аргументировано обосновывал ее.	2
	Студент в основном правильно разработал концепцию, допустил несущественные ошибки или некоторые несоответствия требованиям к концепции, слабо аргументировал свою работу.	1
	Студент не разработал концепцию и/или допустил грубые ошибки; или с нарушением данных требований.	0
Заинтересованность и творческий подход к разработке концепции	Студент проявил заинтересованность и творческий подход.	3
	Студент проявил заинтересованность, уровень креативности имеется, но не высокий.	2
	Студент проявил не высокую степень заинтересованности, концепция получилась скорее традиционной.	1
	Студент не проявил заинтересованности, концепция традиционная.	0

Задание 10.

Дайте обобщенное представление опыта собственной профессиональной деятельности.

Структура представления:

1. Формулирование фактора успешности в преподавании (темы концепции, творческого опыта).

2. Обоснование актуальности проблемы педагогической деятельности (может охватывать всю систему работы или только часть опыта).

3. Теоретическое описание (интерпретация) сущности и результативности данного опыта, трудоемкости его осуществления, путей и условий реализации и внедрения.

4. Опора на научные и психолого-педагогические теории.

5. Информативность и логическая завершенность описания опыта, достаточность для понимания и использования в практике.

6. Продукты педагогической деятельности (проекты, программы, методические разработки и др.).

7. Основные публикации (список изученной литературы).

Критерии и показатели оценки эффективности педагогической деятельности:

1. Соответствие достигнутого результат поставленной цели.

2. Время, потраченное на выполнение результата.

3. Ценность, полезность и востребованность результата, полученного при данных затратах.

4. Ресурсозатратность на достижение результата.

5. Соответствие результата предъявляемым к нему требованиям.

6. Практическая значимость результата деятельности.

Задание 11.

Оцените свою готовность работать в составе коллектива (с коллективом), дав ответы на приведенные ниже вопросы.

1. Был ли у вас опыт коллективной жизнедеятельности (в школе, летнем лагере, творческом объединении, по месту работы и др.)?

2. Каким вы считаете этот опыт (успешным, неуспешным, радостным, печальным, никаким)?

3. Какие признаки коллектива вы можете перечислить?

4. Что в первую очередь отличает коллективную жизнедеятельность?

5. С чего следует начать формирование трудового коллектива?

6. По каким показателям вы можете судить о том, что ваш коллектив развивается как единое целое?

7. Какие «классические» работы о воспитании коллектива вы читали?

Задание 12.

Поразмышляйте над извечным вопросом, встающий перед руководителями педагогических коллективов: «Что лучше для успешной работы, ориентированной на результат: созвездие самодостаточных учителей-мастеров (маститых профессоров), каждый из которых по отдельности способен постоянно показывать очень высокие результаты, или сплоченный коллектив не слишком опытных и именитых специалистов, способный справиться в короткие сроки?» Аргументируйте ответ.

Задание 13.

Оцените свою готовность работать фронтально, ответив на следующие вопросы.

1. Испытываете ли вы дискомфорт в местах большого скопления людей?
2. Есть ли у вас опыт работы на сценической площадке?
3. Способны ли вы привлечь к себе внимание большого количества людей? Если да, то за счет чего? Если нет, то, как вам кажется, почему?
4. Можете ли вы заразить окружающих своим настроением, своими идеями?
5. Чувствуете ли вы «нерв» толпы (ее настроение, ожидания, уровень тревожности, агрессивности)?
6. Находясь на трибуне (на сцене), воспринимаете ли вы отдельных людей в зале, способны ли установить с ними зрительный контакт?
7. Что вам больше нравится при выступлении в большом зале: читать по заранее заготовленному тексту, говорить, руководствуясь тезисами, импровизировать в зависимости от реакции зала?

Задание 14.

Решите педагогические задачи по предложенному алгоритму:

Шаг 1. Необходимо разобраться с ситуацией с точки зрения всех ее возможных участников (субъектов и/или совокупных субъектов).

Шаг 2. Определить причины и сформулировать проблему.

Шаг 3. Сформулировать цель и задачи для решения проблемы.

Шаг 4. Разработать несколько вариантов решения и выбрать из них один самый оптимальный.

Шаг 5. Распланировать оперативные действия педагога.

Шаг 6. Спрогнозировать предполагаемое развитие и результаты деятельности субъектов этой ситуации.

Шаг 7. Организация деятельности.

Шаг 8. Возможно, шаг коррекции хода деятельности.

Шаг 9. Рефлексия: оценка и анализ результатов деятельности.

Задача 1.

Вы классный руководитель 5-го класса. В классе есть мальчик Азамат, он жизнерадостный, хорошо учится. В последние две недели вы стали замечать, что он стал избегать друзей, замкнулся в себе, стал плохо учиться, перестал торопиться домой, надолго оставался в школе. На вопрос: «А что с тобой случилось?». Мальчик ответил: «Меня никто не любит».

- Азамат, но почему ты так решил?

- Дома родился младший брат, меня стали ругать, не обращают на меня внимания, поэтому меня не любят».

Что делать в этой ситуации?

Задача 2.

В 7 классе есть мальчик, которого освободили от занятий по физической культуры (по болезни). Но мальчик не говорил, что по болезни. В классе над ним начали смеяться, говорить, что он лентяй и что его справка – купленная. Классный руководитель узнал, что одноклассники третируют его. Как вы будете решать эту проблему?

Задача 3.

Вы классный руководитель 11 класса. Вечером, когда гуляли в парке, совершенно случайно встретились со своим учеником. Он был пьян... Ваши действия?

Задача 4.

В 6 классе классный руководитель заметил проявления буллинга, когда обижали одного или двух мальчиков в классе. Эти мальчики каждый сам по себе, были тихими и малозаметными. Их стали травить в школе. В этом принимала участие небольшая группа мальчиков и девочек. Иногда к обидчикам присоединялись и ученики других классов. Как следует поступить учителю в такой ситуации?

Задача 5.

В 8 классе вы провели анкетирование. По ее итогам вы увидели, что одна из девочек не входила в рамки круга класса т.е она отличалась и ее в классе не принимали всерьез. Ваши действия?

Задача 6.

Идет субботник, дети убирают территорию вокруг школы. Вдруг один мальчик спрашивает: «Надежда Петровна, а сколько заплатит нам школа за работу?» Классная руководительница удивлена: о какой плате может идти речь? Мальчик настаивает: «Но ведь любой труд должен оплачиваться!» К юному «коммерсанту» быстро присоединяются единомышленники.

Перечислите действия классного руководителя.

Задача 7.

В минувшую субботу – а стояла сентябрьская, на удивление располагающая к доброму настроению погода – меня остановил на улице мальчик и просто сказал:

- Дядя, дайте, пожалуйста, 3 рубля...

Я глянул на мальчика и понял, что мальчик сыт, ухожен, одет аккуратно, на лице – здоровый румянец.

- Послушай, а зачем тебе деньги?

- Мороженого захотелось...

Как педагогу правильно разрешить данную ситуацию?

Задача 8.

В начале урока ученик обнаружил, что с его парты исчезла тетрадь с домашним заданием. Он пояснил учителю, что домашнее задание было выполнено, но тетрадь куда-то пропала. На следующей перемене к пострадавшему ученику подошла девочка из параллельного класса:

- Извини, пожалуйста! У нас в этом же кабинете был предыдущий урок, но я после урока должна была позвонить домой, прибежала перед звонком на урок, в спешке и прихватила твою тетрадь.

- Бывает, но в другой раз постарайся быть повнимательнее, - сказал в ответ мальчик.

1. О чем говорит вам эта ситуация?

2. Какие сведения о воспитании юноши и девушки можно почерпнуть?

3. Можно ли сказать о них, что они воспитаны? Почему?

Задача 9.

«Какой упрямый этот Толя Толкачев... Никогда он не слушает объяснение, вечно вертится, разговаривает, отвлекает других. Что с ним делать, как заинтересовать?» Как-то раз после уроков Евгения Павловна остановила Толю в коридоре.

- Хочешь, скажу по секрету, о чем завтра пойдет речь на моем уроке? На следующий день Толя Толкачев, к удивлению всего класса, поднял руку и, ответив на вопросы учителя, посмотрел по сторонам торжествующе. А на перемене он подошел к Евгении Павловне и, смущаясь, попросил:

- Скажите, а о чем вы будете завтра рассказывать?

1. В чем секрет успеха Толи? Оцените средства достижения подобного успеха.

2. При каких условиях этот успех мальчика может быть закреплён?

3. Можно ли оценить действия учителя как антипедагогические

Задача 10.

В университете многие однокурсники Тани считают большим шиком курить. И Татьяна тоже постепенно пристрастилась к сигаретам. Мама не раз замечала, как подружки курят, но ни разу не сделала им замечания, хотя весь ее вид выражал неудовольствие. А однажды она сказала дочери:

- Давай поедem с тобой в Озерки.

- Почему именно в Озерки? - спросила Таня.

- Узнаешь, - таинственно пообещала она...

Они приехали в Озерки, шли среди каких-то новостроек. И вдруг остановились. Мама сказала:

- Здесь был тот самый убогий ресторанчик, где собирались подонки общества и куда вечерами приходил Блок. Именно здесь он встретил женщину, которую воспел в своих стихах. Ты помнишь?

И каждый вечер, в час назначенный
(Иль это только снится мне?),

Девичий стан, шелками схваченный,
В туманном движется окне.

И медленно, пройдя меж пьяными,
Всегда без спутников, одна
Дыша духами и туманами,
Она садится у окна.

- Обрати внимание, девочка, великий Блок никогда не говорил о лице своей незнакомки:

И странной близостью закованный,
Смотрю за темную вуаль,
И вижу берег очарованный
И очарованную даль.

Неизвестно, красива женщина или нет, правильны ли черты ее лица или дисгармоничны? Оказывается, даже великому эстету Блоку не это важно в образе Прекрасной Дамы. В его незнакомке столько женского достоинства, сдержанности, элегантности, женственности, что ни один мужчина не смеет прикоснуться к ней нечистым взглядом или жестом. Мама помолчала и вдруг неожиданно спросила:

- Ну, а можешь ли ты себе представить, чтобы кто-то посмел похлопать по плечу Прекрасную Даму и сказать: «Дай прикурить!»

Мама знала дочкину любовь к Блоку и умело воспользовалась ситуацией общения, чтобы изменить отношение девушки к курению.

1. Оправдана ли такая нетерпимость матери в отношении потребности к курению, сложившейся у дочери?

2. Насколько психологически и педагогически целесообразны действия матери?

3. Какие последствия здесь можно прогнозировать?

Задача 11.

Воспитательница организовала прогулку в парк. Она выбрала самое живописное место и предупредила, чтобы каждый взял с собой рамку для картины. Когда все поднялись на горку, воспитательница сказала:

- Мы сегодня с вами будем выбирать картины с изображением зимнего пейзажа. Кто из вас выберет самую красивую и сможет всем доказать красоту этой картины, получит приз – книгу о русской живописи.

- А где эти картины? - спросил кто-то из учащихся.

- Они вокруг нас. Возьмите свою рамку, наводите ее на различные части живого пейзажа и смотрите, что же за картина оказалась у вас в рамке. Когда подберете самую красивую, пригласите всех нас посмотреть.

Ученики начали искать живописные уголки парка, наводили свои рамки, выражали восторг, приглашали всех посмотреть. Всеми была

признана лучшей картина Гены. Ему удалось выбрать вид, напоминающий дорогу в ущелье. Радостные и возбужденные возникшим интересом к живописи, ребята выразили желание написать красками увиденные пейзажи.

1. Каков стиль деятельности и поведения учителя?
2. Оцените, обосновав, каждый прием взаимодействия педагога с детьми.
3. В чем ценность выхода педагога за пределы традиционной классно-урочной формы организации обучения

Задача 12.

В сельской школе № 7 на уроке обществознания у преподавателя Г. А. произошла неприятная ситуация. Одному ученику стало плохо, и он попросил позвонить родителям. Преподаватель выполнил просьбу. Медицинский работник был на перерыве. Ученику стало ещё хуже. Тогда преподаватель, получив разрешение от родителей дать лекарство из его медицинской аптечки, дал выпить учащемуся препарат. Ученик впал в кому.. Как показала медицинская экспертиза лекарство, которое дал преподаватель, вызвало аллергию, и организм ребенка не выдержал, что и послужило причиной происшествия.

Кто будет виноват в данной ситуации?

Задача 13.

Прокомментируйте действия, которые должен предпринять руководитель образовательной организации в первую очередь в случае, если к нему поступила письменная жалоба от родителей обучающегося на учителя, который, по их мнению, нарушил нормы профессионального поведения, например, при всем классе обзывал ученика грубыми унижительными словами?

Задача 14.

На первом же родительском собрании предвыпускного класса группа родителей потребовала от классного руководителя не загружать детей ни общественной работой, ни внеклассными мероприятиями. Десятиклассникам нужно думать лишь о поступлении в вуз! Что делать классному руководителю?

Перечислите действия классного руководителя.

ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ / ЭКЗАМЕНУ

1. Предмет педагогической праксеологии.
2. Педагогическая праксеология как интегративная дисциплина.
3. Характеристика задач и функций педагогической праксеологии.
4. Методы педагогической праксеологии (общие методы, методы дескрипции, методы праксеологической экспертизы, методы моделирования и проектирования).
5. Основные категории педагогической праксеологии.
6. Орудия педагогического труда: предметная и общекультурная информация, жизненный опыт, личностные качества, педагогический инструментарий и т. д.
7. Роль деятельности в становлении человека.
8. Сущность и структура педагогической деятельности.
9. Признаки профессионального качества («учительство-ученичество», направленность на работу с человеческим качеством, процедуры организации деятельности, инициирование развития самой деятельности).
10. Зависимость качества деятельности от мотивов и личностного смысла. Праксеологический смысл.
11. Оценка качества педагогической деятельности.
12. Общая характеристика видов педагогической деятельности.
13. Принцип как регулирующий механизм педагогической деятельности на смысловом уровне. Принципы педагогической деятельности.
14. Цели педагогической деятельности. Многоуровневость цели.
15. Критерии правильности цели (адресность, положительный мотив деятельности, результативность и др.).
16. Общий подход к решению педагогических задач.
17. Критерии правильности педагогического действия (безошибочность, успешность, полезность, эффективность, безопасность и т.д.).
18. Методика в структуре педагогической деятельности. Процедура реализации определенного метода.
19. Свойства методики как знания: процессуальность, вариативность, эвристичность, действенность.
20. Свойства методики как деятельности: детерминированность, избирательность, результативность и т.д.
21. Праксеологический анализ методов педагогической деятельности.
22. Педагогические средства и их характеристики: природные, предметно-вещные, процессуально-деятельностные, коммуникативные, средства искусства, культурноэстетические.
23. Праксеологические аспекты построения образовательных технологий.

24. Профессионализм педагога как праксеологическая характеристика.
25. Профессиональный поступок: сущность и характеристика.
26. Особенности педагогического общения.
27. Виды и этапы педагогического общения.
28. Средства общения при непосредственном взаимодействии педагога с учащимися.
29. Стили педагогического общения.
30. Культура профессионального выбора.
31. Праксеологические ошибки педагога: действия, личностные проявления, проектноаналитические, методико-технологические, этико-психологические.
32. Праксеологическая коррекция педагогической деятельности.
33. Профессиональная культура и педагогическое мастерство.
34. Сущность и структура педагогического мастерства.
35. Гуманистическая направленность личности педагога.
36. Педагогические способности и педагогическая техника.

Критерии итоговой оценки (зачет – не зачет)

1. Оценка «зачтено» выставляется магистранту, который прочно усвоил предусмотренный программный материал;

- правильно, аргументированно ответил на все вопросы, с приведением примеров;

- показал глубокие систематизированные знания, владеет приемами рассуждения и сопоставляет материал из разных источников: теорию связывает с практикой, другими темами данного курса, других изучаемых предметов

- без ошибок выполнил практическое задание.

Обязательным условием выставленной оценки является правильная речь в быстром или умеренном темпе.

Дополнительным условием получения оценки «зачтено» могут стать хорошие успехи при выполнении самостоятельной и контрольной работы, систематическая активная работа на лабораторных занятиях.

2. Оценка «не зачтено» Выставляется магистранту, который не справился с 50% вопросов и заданий, в ответах на другие вопросы допустил существенные ошибки. Не может ответить на дополнительные вопросы, предложенные преподавателем. Целостного представления о взаимосвязях, компонентах педагогической праксеологии у магистранта нет.

Оценивается качество устной и письменной речи, как и при выставлении положительной оценки.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Пособие обращено к студентам, начинающим и опытным педагогам – всем тем, кто стремится совершенствовать свою педагогическую деятельность, сделать ее эффективной, рациональной, успешной. В качестве общей теории педагогической деятельности выступает педагогическая праксеология, в которой рассматриваются общие принципы и пути повышения эффективности и полезности профессиональных действий, закономерности и условия целесообразного и рационального построения деятельности педагога. В пособии показано, как на основе праксеологического подхода педагог может организовать деятельность с учетом праксеологических принципов и норм, овладеть всеми структурными компонентами своей деятельности, а также преобразующим потенциалом ее основных видов, чтобы осуществить педагогическую деятельность успешно.

Обладая праксеологическим знанием и умениями, педагог обретает способность осмысленно подходить к трансформации и решению даже самой сложной педагогической ситуации, приходит к пониманию, что и профессиональные ошибки – есть неотъемлемая часть пути к профессиональному успеху.

Авторы надеются, что материалы пособия станут для будущих и практикующих педагогов методологическим и методическим ориентиром в их становлении как профессионалов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аминов Т. М. Особенности педагогического общения в условиях формирования будущего специалиста / Коммуникативность и практическое владение иностранными языками в условиях формирования будущего специалиста. – Уфа: РИО РУНМЦ МО РБ, 2009. – С. 7-11.
2. Аминов Т. М. Технологические основания педагогического мастерства. Трансформация общества: наука, педагогика, производство: Мат-лы Всеросс. конф. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2005. – С. 9-14
3. Андреева Г. М. Социальная психология: учебн. для студ. вузов, обучающихся по напр. «Психология». – М.:Аспект Пресс, 2009.
4. Байкова Л.А. и др. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: Учеб. пособ. – М., 2000.
5. Бодалев А. А. Психология общения. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
6. Борытко Н.М. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М.: Академия, 2009.
7. Гузеев В. В. Развитие образовательной технологии. – М., 1998.
8. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М.: Академия, 2010. - УМО РФ.- Режим доступа: <http://www.lib.bspu.ru>
9. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М., 2011.
10. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М., 2000.
11. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988.
12. Кан-Калик В. А. Грамматика общения. – М: Роспедагентство, 1995.
13. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта. – М., 1989.
14. Колесникова И. А. Основы технологической культуры педагога. – СПб., 2002.
15. Колесникова И. А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.
16. Коротов В. М. Общая методика учебно-воспитательного процесса: Учеб. пособие. – М., 1983.
17. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе. – Москва, 1975.
18. Краевский В. В., Бережнова В. Е. Методология педагогики: новый этап. – М., 2008.
19. Лихачев Б. Т. Педагогика: курс лекций / Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Гуманитар., изд. центр ВЛАДОС, 2010.
20. Новиков А. М. Методология образования. – М.: «Эгвес», 2002. – С. 27-31; 258-261.

21. Орлов В. И. Методические основы обучения. – М., 2002.
22. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособ. / Под ред. И.А. Зязюна. М., 1989.
23. Сластенин В. А. Формирование профессиональной культуры учителя. – М., 1994.
24. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособ. М., 2002.
25. Хуторской А. В. Дидактика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. – СПб.: Питер, 2018.
26. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. – М., 1996.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Монахова Л. Ю., Федотова В. С.

Праксиоцентризм в профессиональном стандарте педагога //

Образование и наука. – 2017. № 4 (19). – С. 9-38

Введение

Профессиональный стандарт педагога представляет собой многофункциональный нормативный документ, призванный стать контрольно-регулятивным механизмом в подготовке высокопрофессиональных педагогических кадров. При этом основная задача профессионального стандарта, систематизирующего трудовые функции педагога, состоит в описании не личностных качеств педагога, а процесса и результата его деятельности. Логика разработки профессионального стандарта предполагает анализ педагогической деятельности и оценивание ее результатов, которые должны обладать свойствами измеряемости и диагностируемости.

Обязательное внедрение с 1 января 2017 г. профессиональных стандартов во всех образовательных организациях исключает возможность длительных дальнейших размышлений о готовности/ неготовности педагогов работать по новым требованиям. Профессиональным стандартом «устанавливаются критерии, которым должен соответствовать педагог образовательного учреждения, эти критерии должны обязательно быть доведены до педагога при поступлении на работу (либо в ходе внедрения профстандарта), педагог заинтересован в повышении своей квалификации, а также задействован в процессе улучшения качества образовательного процесса»¹. Однако, несмотря на то, что ведущими специалистами в области педагогического образования на протяжении нескольких лет велись разработки по приведению к соответствию содержания образовательных и профессиональных стандартов, реализации преемственности стандартов общего, среднего и высшего образования, совершенствованию образовательных программ профессионального образования для обеспечения готовности выпускников к профессиональной деятельности, заявленные в профессиональном стандарте трудовые действия и профессиональные компетенции в ФГОС ВО так и не были окончательно согласованы.

На основе результатов сопоставительного анализа официально утвержденных трудовых действий педагога и компетенций бакалавра педагогического образования, приобретаемых им в процессе профессиональной подготовки, мы вынуждены согласиться с тем, что «выпускник вуза по направлению “Педагогическое образование” вряд ли будет готов к выполнению трудовых функций в полном объеме» [1, с. 1]. В настоящий момент в системе образования не существует также четких критериев оценки трудовых действий педагога. Кроме того, все очевиднее становится необходимость устранения противоречия между процессом

«субъективизации» профессии в современном обществе, приоритетом интересов, ценностей, потребностей человека, свободы выбора им профессионального пути и усилением контроля над профессиональной деятельностью. С одной стороны, педагогическая деятельность характеризуется как свободная, творческая, инновационная, а с другой стороны, стандарт вербализует социальные ожидания общества в лице потенциальных работодателей и потребителей образовательных услуг – родителей и обучающихся, декларирует требования, которые выдвигаются в отношении личности педагога [2, с. 8]. Таким образом, выявляется проблема: современному педагогу нужно овладеть такими практикоориентированными знаниями, которые позволят ему скоординировать свои действия в правильном направлении, сделать свою деятельность продуктивной, ведущей к запланированному результату. В свете данной проблемы и изменения вектора профессиональной подготовки педагога с ориентацией на профессиональные стандарты становятся актуальными исследования по формированию особого стиля мышления педагога, ориентированного на понимание педагогической деятельности как рациональной, эффективной, технологичной и т. п.

Для решения указанной проблемы следует обратиться к аспектам становления и развития праксиосферы педагога, под которой мы понимаем сформированную и ставшую внутренним его достоянием терминологическую базу знаний предметной области и представлений о способах организации рационального и эффективного выполнения профессиональной деятельности; совокупность находящихся в поле зрения личности алгоритмов и средств ее осуществления, позволяющих минимизировать затраты на достижение поставленной цели; умение правильно рассуждать, совершать выбор и принимать решения, опираясь на законы логики.

Гипотеза нашего исследования состоит в том, что если в условиях изменяющейся среды педагог будет владеть практикоориентированным, не подверженным конъюнктурным изменениям знанием организации своей профессиональной деятельности, то он и его деятельность будут соответствовать сложным требованиям социума. При необходимости такой педагог будет способен мобилизовать психосоциальные ресурсы и применить их в согласованной форме для решения поставленной задачи; сможет действовать профессионально и адекватно ситуации, эффективно и качественно (достигая желаемого результата, оптимизируя ресурсы и усилия); исполнять задачи, демонстрируя определенный уровень овладения профессиональным мастерством. С нашей точки зрения, это возможно в рамках практикоориентированного научного направления – педагогической праксиологии.

Праксиологический взгляд на трудовую деятельность педагога в рамках профессионального стандарта позволяет по-новому оценить результативность и продуктивность трудовых действий, своевременно

выявить ошибки, предусмотреть успехи и неудачи, провести коррекцию педагогической деятельности, оценить диапазон профессиональных достижений, наметить пути дальнейшего совершенствования квалификации.

Цель данной статьи – рассмотреть праксиологические основы профессионального стандарта педагога посредством сопоставительного анализа его требований и фундаментальных идей праксиологии – общей теории успешной деятельности, разрабатываемой отечественными и зарубежными учеными [3–9].

Методологическую основу предпринятого нами исследования составили идеи праксиологического, системного и деятельностного подходов.

Теоретическая значимость результатов предлагаемой вниманию работы состоит в том, что праксиология как наука и практика эффективной организации педагогической деятельности является новым действенным механизмом описания характеристик данной деятельности, формирования комплексного профессионального портрета педагога. Праксиология устанавливает рамки его компетенций, определяет структурированные требования к содержанию, условиям и качеству труда, квалификации и компетенциям специалиста, обеспечивает необходимое соответствие его осведомленности предъявляемым к нему требованиям, характеризует способы оценки освоения компетенций учителей, способствует вовлечению их в решение задач повышения качества образования, является основой для выстраивания непрерывной траектории повышения уровня профессиональной подготовки каждого педагога.

С практической точки зрения, педагогическая праксиология позволяет обогатить профессиональный кругозор педагога системой универсальных фундаментальных, так называемых стратегических знаний, направленных на формирование общей культуры; помогает сформировать перечень наиболее рациональных способов действий для эффективного выполнения педагогической деятельности, которые представлены в профессиональном стандарте в виде совокупности необходимых знаний и умений. В педагогической праксиологии раскрывается методологическая основа современной парадигмы образования, основанной на рассмотрении не знаний, а способов действий. Эффективность педагогической деятельности находится в зависимости от праксиологического анализа ее рациональности и принятия во внимание логики человеческой деятельности.

Обзор литературы

Профессиональный стандарт педагога, несомненно, придаст новый импульс развитию образования. Однако его введение, как и бесконечные в последние десятилетия преобразования в области образования, связанные с реализацией идей гуманизации, модернизации, профилизации, оптимизации сферы, введения единых государственных экзаменов, вызвали бурные споры в научной среде. Дискутируются вопросы, связанные как с

содержанием профстандарта [10], так и с выявлением его положительных и отрицательных сторон, например таких, как «полное игнорирование компетентностного подхода к подготовке педагога», за исключением формирования общекультурных компетенций и ИКТ-компетентностей [11, 12].

Спектр научных исследований понятийного поля «Профессиональный стандарт педагога» достаточно широк: рассматриваются «недостатки и достоинства существующих в настоящее время документов по стандартизации педагогической деятельности» [13, с. 3]; «особенности и преимущества профессионального стандарта как документа нового типа, содержащего актуальную информацию о требованиях к современным квалификациям» [14, с. 5]; «формы организации профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов в программах бакалавриата в условиях сетевого взаимодействия СПО и ВО в соответствии с требованиями Профессионального стандарта педагога» [15, с. 12]; «процесс согласования и преемственности федеральных образовательных стандартов высшего и дошкольного образования, их соотношение с требованиями профессионального стандарта педагога дошкольного образования» [16, с. 328]; проводятся сопоставительный анализ требований ФГОС и профессиональных стандартов [17, с. 81] и профессиологическая экспертиза качества педагогического образования [18, с. 129]. Поднимаются вопросы преемственности образовательных стандартов высшего педагогического образования и профессиональных стандартов учителя [19, с. 11]; соотношения профессиональных и образовательных стандартов нового поколения [20, с. 134]. Подробно разобрано содержание профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования»: «выявлены его специфические особенности. На основе анализа теории профессиональной стандартизации и практики внедрения профессиональных стандартов за рубежом обозначены основные проблемы и перспективы работы в условиях внедрения профессионального образовательного стандарта в колледже» [21, с. 100]; отмечаются «изменения, связанные с новым порядком аттестации педагогических кадров и внедрением профессионального стандарта педагога» [22, с. 9]; обозначены «роль аттестации педагогических работников и функции профессионального стандарта в этой процедуре» [23, с. 90].

Представлен анализ подходов к «дефинициям «профессиональная компетентность» и «методическая компетентность» учителя в современной психолого-педагогической литературе» [24]. Уделяется внимание «характеристике основных подходов к проектированию системы научно-методической (методической) работы в условиях введения профессионального стандарта педагога, определению направлений деятельности руководителей по внутриорганизационному повышению

квалификации педагогических работников» [25]. Проводятся «исследования педагогического управления с позиции трудовой функции в аспекте профессионального стандарта педагога» [26, с. 212]. Предложена концепция «использования е-портфолио в обучении и профессиональном развитии педагога с ориентацией на профессиональный стандарт и парадигму непрерывного образования» [27]. «Как одно из актуальных и востребованных направлений масштабной модернизации высшего педагогического образования, характеризуется модульная технология построения образовательных программ» [28, с. 7].

«Стандарты способствуют профессионализации обучения и повышению статуса педагогической профессии. Они также могут быть использованы в качестве основы для составления профессиональных моделей, помогают обеспечить учителям возможность продемонстрировать соответствующий уровень профессиональных знаний, профессиональной практики и профессионального взаимодействия». Разработка профессиональных стандартов обуславливает «дальнейшее развитие нормотворчества в области аттестации персонала как важнейшего элемента управления человеческими ресурсами организации» [29, с. 277].

Многие научные исследования ориентированы на конкретную предметную область, в частности, «описывается авторская концепция построения структурно-содержательных моделей компетенций ФГОС ВПО по направлению Педагогическое образование (квалификация – “бакалавр”), профиль “Математика” в проекции на профессиональный стандарт педагога» [30, с. 62]; «рассматривается деятельностьная составляющая профессиональной готовности к педагогической деятельности, включающая в себя два вида готовности: теоретическую (необходимые знания) и практическую (необходимые умения), выделены преимущественно формируемые у студентов необходимые знания и умения учителя математики, овладение которыми обеспечивает достижение того или иного уровня профессиональной готовности» [31].

Цели профессиональных стандартов могут варьироваться в зависимости от сосредоточения внимания на одном или нескольких из следующих аспектов:

- информации: стандарты могут быть использованы в качестве сигналов передачи информации о действиях учителя;
- руководстве: стандарты как принципы, регулирующие действия институциональных и профессиональных участников;
- моделировании: стандарты как модели примеров, отражающих идеалы профессиональных качеств и практики преподавателей на разных этапах карьеры;
- управлении: стандарты как единые меры для отношений/ операций в обучении, педагогическом образовании и профессиональном развитии;

- мониторинге: стандарты как правила, которые должны быть проверены на соответствие институциональными и профессиональными органами.

Вопросам, связанным с профессиональными стандартами, научная общественность уделяет значительное внимание, поскольку «в настоящее время наблюдается серьезный разрыв методологического характера, заложенный в идеологии разработки образовательных и профессиональных стандартов нового поколения, который в ближайшие годы может привести к серьезным последствиям в подготовке бакалавров. Учитывая то, что требования к уровню сформированности профессиональных компетенций в условиях перехода на федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения достаточно жесткие, а время, отводимое на аудиторную нагрузку, сокращается, для процесса формирования личности выпускника как гуманитария в учебном заведении практически не остается времени» [32, с. 9]. Рассмотрены и причины необходимости обращения к разработке профессиональных стандартов в области образования [33, с. 88]. Анализируются также «типичные трудности и риски, связанные с процессом внедрения профессионального стандарта “Педагог” в практическую деятельность общеобразовательных организаций» [34, с. 84] и ключевые требования новых профессиональных стандартов педагога в сопоставлении с жизненными ценностями и планами будущих педагогических кадров как конкурентоспособных специалистов на региональном рынке труда [35, с. 90].

Кроме прочего, обсуждаются особенности организации современной практики студентов: цели, задачи, требования к содержанию программ, их структура, а также условия их разработки в соответствии с требованиями опережающего освоения учащимися профессиональных модулей. Такая практика строится на сетевом взаимодействии различных образовательных и иных заинтересованных организаций [36–39].

Обращают на себя внимание работы зарубежных исследователей, в которых отмечается, что «профессиональный стандарт способствует индивидуализации профессиональной ответственности, а также является мощным инструментом для индивидуального профессионального развития педагога» [40, с. 135]; «соблюдение норм профессионального стандарта в практике преподавания способствует грамотной и продуктивной работе учителя, выработке его педагогического стиля и качественного образования» [41].

В свете последних изменений, когда профессиональный стандарт становится основой для регулирования трудовых отношений, анализа и реформирования педагогического образования, инструментом достижения более высокого качества профессиональной деятельности, в условиях, когда акцентируется роль социальной составляющей качества образования, современному педагогу необходимо точно знать, «чего от него хотят работодатели, учащиеся и их родители» [42], и быть готовым оказывать

образовательные услуги на высоком уровне, уметь проводить рефлексивный анализ своей деятельности и постоянно ее совершенствовать. «Профессиональные стандарты могут стать основой национальной системы квалификаций и должны обеспечить взаимосвязь между профессиональной подготовкой и требованиями экономики. Они будут применяться работодателями при формировании кадровой политики и в управлении персоналом; образовательными организациями при разработке профессиональных образовательных программ; а также для разработки федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования. Поэтому профессиональные стандарты имеют ряд существенных отличий от других способов описания требований к специалисту, характеризуются комплексным характером и раскрывают профессиональную деятельность специалистов, находящихся на различных квалификационных уровнях и связанных общей технологической задачей (исследования, производства, проектирования, обслуживания)» [29, с. 277].

Поскольку профессиональный стандарт характеризует профессиональную деятельность, а не личность педагога, и содержание измеримых, диагностируемых требований к ней может подвижно меняться в зависимости от результатов постоянного мониторинга объективных трансформаций деятельности, необходим поиск новых научных оснований для описания аспектов педагогической деятельности. В частности, можно использовать в этих целях концептуальные идеи результативной и эффективной педагогической деятельности, а именно – методологию педагогической прaksiологии, которая получила новое освещение в монографическом исследовании И. А. Колесниковой и Е. В. Титовой, где раскрыты праксеологические аспекты профессионализма педагога. Праксеологическая структура педагогической деятельности рассмотрена как совокупность «педагогических целей и профессиональных задач; профессиональных действий, процедур, направленных на решение этих задач, а также полученных в итоге результатов и эффектов» [43, с. 33]. «Представляется особо значимым исследование возможностей оптимизации труда учителя на основе организации успешной деятельности в аспекте ее продуктивности, рациональности и эффективности» [44, с. 100].

Зарубежные коллеги, полагаящие, что «педагог должен быть способен к эффективной самооценке, демонстрировать высокие показатели личного и профессионального поведения», вывели функцию педагогической прaksiологии: сформированная прaksiологическая культура позволяет педагогу результативно проецировать целостную картину мира и профессиональную учебную деятельность на основе теоретико-методологической и методической информации в плоскость эффективного практического использования» [45, с. 89].

Таким образом, анализ документов и научной литературы позволяет сделать несколько выводов.

В Трудовом кодексе Российской Федерации понятиям «квалификация работника» и «профессиональный стандарт» посвящена отдельная статья¹. Согласно этому документу, под квалификацией работника понимается его уровень знаний, умений, профессиональных навыков и опыта работы; а профессиональный стандарт трактуется как квалификационная характеристика, которая необходима работнику для осуществления его профессиональной деятельности.

В профессиональном стандарте педагога определены обобщенные трудовые функции, трудовые действия, необходимые знания и умения и другие характеристики, находящиеся в сфере нравственности, профессиональной этики и соблюдения норм права. Понятие «компетенции» замещается по смыслу «подготовленностью к выполнению трудовых функций и выполнению трудовых действий».

Стратегическая функция профессионального стандарта педагога определяется необходимостью преодоления технократического подхода в оценке труда педагога, обеспечением координированного роста его свободы и ответственности за результаты своего труда, мотивированием к творчеству и самосовершенствованию, постоянному повышению квалификации, чтобы сделать педагогическую деятельность максимально результативной. Стандарты помогают учителям выявить ресурсы для дальнейшего профессионального развития². Предполагается, что эти документы будут взяты за основу работодателями при формировании кадровой политики, определении стратегических ориентиров в управлении персоналом, при организации обучения и аттестации работников и найдут отражение в должностных инструкциях и системе оплаты труда. Соблюдение норм профессионального стандарта в практике преподавания способствует грамотной и продуктивной работе учителя, выработке его педагогического стиля и качественного образования [41].

Вместе с тем педагог, живущий и действующий в ситуациях детерминированного хаоса, риска и неопределенности современной социокультурной среды, оказывается в условиях, когда многое ему предстоит решить самому и в короткие сроки. «Современному педагогу необходимо опираться в своей профессиональной деятельности не столько на готовые технологии, сколько на собственные знания и профессионализм: он должен уметь правильно оценивать ситуацию и в соответствии с ее пониманием выбирать наиболее адекватные методы, средства и приемы обучения, разрабатывать собственные, “авторские” технологии деятельности» [46, с. 4].

Педагогическая деятельность противоречива и многогранна. Практически каждый учитель задается вопросами: «От чего зависит результативность моей работы? Каким образом сделать образовательную деятельность более привлекательной для обучающихся? Как более эффективно организовать учебный процесс?...» С одной стороны, как уже было сказано выше, работа учителя требует свободы творчества, а с другой

стороны, она жестко регламентирована. На законодательном уровне границы профессиональной активности педагога определены документами, регулирующими отношения в сфере труда, нормативами, устанавливающими содержание, условия и формы развития сферы образования в государстве, актами, непосредственно очерчивающими сферу служебной компетенции. На культурном и морально-этическом уровнях сдерживающими факторами могут выступать традиции страны и региона проживания. И. А. Колесникова, Е. В. Титова в упомянутой ранее монографии указывают и на ограничения педагога «праксеологическими нормами, к которым относятся закономерности, законы, принципы, правила; идеалы, стандарты, цели; подходы, стратегии, тактики; планы, программы, проекты; методы, методики, технологии; алгоритмы, инструкции» [43, с. 65].

«Профессиональный стандарт педагога заявляет более широкий спектр качеств личности, чем предполагается при подготовке в вузе, согласно действующему ФГОС. Чтобы требовать от педагога новых качеств, необходимо иначе выстраивать образовательный процесс, научить этим качествам. Очевидно, что введение нового профессионального стандарта педагога должно неизбежно повлечь за собой изменение стандартов его подготовки... Образовательный процесс в вузе должен быть ориентирован на выработку активной позиции студента, направленной на поиск и приобретение практического опыта, а в идеале – на выстраивание индивидуальной стратегии жизненного успеха» [47, с. 152].

Материалы и методы исследования

Для исследования представлений педагогов о роли и функциях профессионального стандарта педагога мы использовали метод анкетирования. Анкета состояла из 10 вопросов закрытого и открытого типов, позволяющих выявить готовность педагога к внедрению профессиональных стандартов, общее отношение к ним, исследовать условия успешной стандартизации педагогической деятельности, выяснить наличие возникающих при ознакомлении со стандартом трудностей, степень понимания профессиональных задач современного учителя, требований профессионального стандарта. Вопросы анкеты охватывали аксиологический, гносеологический, праксиологический, потребностно-мотивационный, личностно-ориентированный компоненты педагогической деятельности.

В одних вопросах участникам анкетирования предлагалось из нескольких вариантов ответов выбрать один, в других – отметить несколько наиболее значимых для них ответов. При отсутствии необходимого варианта испытуемые могли сами сформулировать и записать свой ответ в ячейке «другое».

Вопросы составлялись таким образом, чтобы на основе анализа ответов анкетированных можно было охарактеризовать их представления о

профессиональном стандарте педагога, основных требованиях к трудовым функциям и степень готовности выполнять их.

Анкета была подготовлена с использованием программы Google Docs, которая позволяет в короткое время дистанционно анкетировать большое число респондентов в любых регионах и обеспечивает безопасность, обработку и хранение полученных данных.

Анкетирование проводилось в г. Санкт-Петербург. В опросе приняли участие работающие педагоги и студенты педагогических направлений университета, совмещающие обучение и работу в школе, – всего 107 человек. Выбор метода интернет-анкетирования был обусловлен анонимностью опроса, небольшими материальными затратами, малой трудоемкостью процедур подготовки, проведения исследования и обработки данных, высокой скоростью получения результатов, их объективностью, отсутствием влияния опрашиваемого на работу респондентов, высокой оперативностью информации и массовостью исследования в короткий временной промежуток.

Аксиологический компонент анкеты выявлял внутренние скрытые механизмы, определяющие стратегические направления педагогической деятельности учителя. Первый пункт анкеты содержал следующую формулировку: Оцените, пожалуйста, насколько Ваша педагогическая активность в профессиональной деятельности связана с понятиями, перечисленными ниже. Среди значимых понятий предлагались здоровье; работа; материальная обеспеченность; взаимодействие в коллективе; свобода; творчество; познание; активность; уверенность в себе; самоконтроль; образованность; ответственность за результаты; рационализм действий; эффективность в делах; исполнительность; открытость новому опыту, новым идеям; инициативность; самостоятельность; другое (рис. 1).



Рис. 1. Распределение ответов респондентов на вопрос об оценке связи с предложенным перечнем понятий их педагогической активности в профессиональной деятельности

Далее следовал вопрос: Насколько, по Вашему мнению, педагогическая профессия значима для Вас? Ответы отмечались по семибалльной шкале от 1 (совсем незначима) до 7 (очень значима).

Гносеологический компонент характеризовал степень информированности педагогов о роли и функциях профессионального стандарта педагога. На вопрос: Знакомы ли Вы с содержанием профессионального стандарта педагога? – были получены следующие варианты ответов:

- ничего не знаю о профессиональном стандарте – 2%;
- только слышал о существовании и внедрении профессионального стандарта – 7%;
- ознакомительно читал его содержание, выявив сущность и назначение – 41%;
- читал стандарт ознакомительно и участвовал в его обсуждении – 37%;
- внимательно ознакомился с содержанием стандарта, читал дополнительные материалы и критику стандарта – 12%;

- другое – 1%.

Ответы на вопрос: Какие трудности возникли при ознакомлении с профессиональным стандартом? – выглядели так:

- содержание стандарта вполне понятно – 14%;
- некоторые моменты не совсем понятны, нужны комментарии – 73%;
- необходима договоренность участников взаимодействия в части понятийного аппарата, разработки соответствующего глоссария – 3%;
- непонятно, как будет использоваться предлагаемая оценка трудовых функций педагога, – 10%.

Личностно-ориентированный компонент предполагал рефлексивный анализ собственной педагогической деятельности с проецированием на нее требований профстандарта. В результате обобщения ответов на вопрос: Как Вы считаете, насколько Ваш профессиональный уровень соответствует требованиям профессионального стандарта? – варианты распределились следующим образом:

- полностью соответствует – 46%;
- частично соответствует – 50%;
- не соответствует – 1%;
- другое – 3%.

Потребностно-мотивационный компонент определял профессиональную востребованность профессионального стандарта. На вопрос: Что принесет учителю профессиональный стандарт педагога? – последовали ответы:

- «Введение стандарта ничего не изменит, как работали, так и будем работать» – 7%;
- «В стандарте представлены требования к идеальному преподавателю, в чем-то даже нереальному; Работать станет труднее, так как к педагогу предъявлены завышенные требования, которые потребуют дополнительной работы над собой» – 3%;
- «Профессиональный стандарт вернет педагога к сущности педагогической деятельности, конкретизируя те трудовые функции, те умения, которые сегодня актуальны для общества и востребованы на рынке труда» – 62%;
- «Выполнение требований профессионального стандарта позволит педагогу переосмыслить свою профессиональную деятельность и поможет ему подняться на более высокую ступень профессионализма» – 79%;
- «Профессиональный стандарт – актуальный и своевременный документ, который четко регламентирует требования, предъявляемые к педагогу, поэтому каждый педагог может сравнить свою профессиональную компетенцию и наметить цели для повышения своего профессионального уровня» – 83%.

В этом же потребностно-мотивационном блоке респондентам предлагалось: Назовите основные способы повышения качества своей педагогической деятельности. Затем шел вопрос: Считаете ли Вы, что

профессиональный стандарт может служить инструментом развития педагога?, на который можно было ответить:

- да, полностью согласен;
- скорее «да», чем «нет»;
- скорее «нет», чем «да»;
- категорически не согласен;
- другое.

Праксиологический компонент ориентировал на оценку рациональности и эффективности педагогической деятельности. Вопрос: Какие критерии, по Вашему мнению, могут быть использованы при оценке эффективности педагогической деятельности? – предполагал несколько вариантов ответов:

- соответствие достигнутого результата поставленной цели;
- время, потраченное на получение результата;
- ценность, полезность и востребованность результата, полученного при данных затратах;
- ресурсозатратность достижения результата;
- соответствие результата предъявляемым к нему требованиям;
- практическая значимость результата деятельности;
- другое.

На последний вопрос: Какие критерии, по Вашему мнению, могут быть использованы при оценке рациональности педагогической деятельности? – также можно было дать несколько ответов:

- целесообразность использования времени для решения поставленных задач и совершения предметных действий;
- время выполнения работы, интенсивность профессиональной деятельности;
- оригинальность и самобытность приемов и способов деятельности;
- другое.

Результаты исследования

Обработка материалов анкетирования показала следующее.

Большинство педагогов выбирает в качестве значимых ценностей работу, образованность, материальную обеспеченность, здоровье, активность и самостоятельность. На последнем месте оказываются свобода, рационализм, эффективность в делах, другие показатели. Распределение ответов респондентов на первый вопрос анкеты представлено на рис. 1.

Ответы участников опроса подтвердили, что вопросам оценки результатов педагогической деятельности в плане самооценки эффективности, продуктивности, результативности, целесообразности, рациональности – так называемым праксиологическим характеристикам трудовых функций, педагоги практически не уделяют внимания. Однако, по нашему мнению, именно эти характеристики педагогической деятельности в контексте внедрения профессиональных стандартов заслуживают особого внимания. Следует предложить педагогам понятный инструментарий в

праксиологической терминологии для рефлексивной оценки итогов своей деятельности с точки зрения успешности ее исполнения.

К педагогической профессии респонденты проявили преимущественно положительное отношение: она является значимой более чем для половины опрошенных (61% отметили по семибалльной шкале оценки 5–7 баллов). Нейтральную позицию (3 и 4 балла) выбрали 26%; не очень ценят свою профессию (1 и 2 балла) 3%. Распределение ответов респондентов по оценке значимости педагогической профессии представлено на рис. 2.

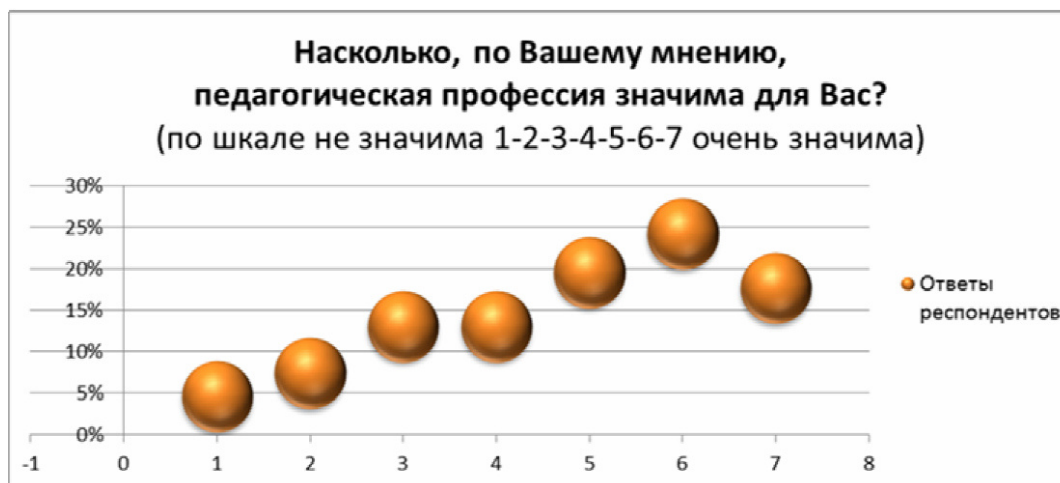


Рис. 2. Распределение ответов респондентов на вопрос об оценке значимости для них педагогической профессии

Значительная часть педагогов положительно относится к внедрению профессионального стандарта и ознакомились с его содержанием (41%), уяснив его сущность и назначение и поняв идею инновационного развития образования в пространстве стандартизации. Многие испытуемые (37%) не только ознакомились с содержанием, но и приняли участие в обсуждении стандарта в сети Интернет. 12% респондентов пытались основательно разобраться в содержании документа и с этой целью прочитали дополнительную литературу и критические публикации в Интернет и официальных источниках. Незначительное число опрошенных либо только слышали о существовании стандарта и его внедрении (7%), либо вообще ничего не знают о профессиональном стандарте (2%) (рис. 3).



Рис. 3. Распределение ответов респондентов на вопрос о знакомстве с содержанием профессионального стандарта

Выяснилось, что содержание профессионального стандарта вполне понятно только 34% респондентов. Остальные при ознакомлении с его содержанием испытали некоторые трудности и высказали ряд рекомендаций. Большая часть педагогов (53%) указала на необходимость конкретизации и пояснения некоторых разделов; 10% непонятен алгоритм оценки качества выполнения трудовых функций; 3% полагают целесообразным создание методического глоссария для конкретизации понятийного аппарата данного документа (рис. 4).

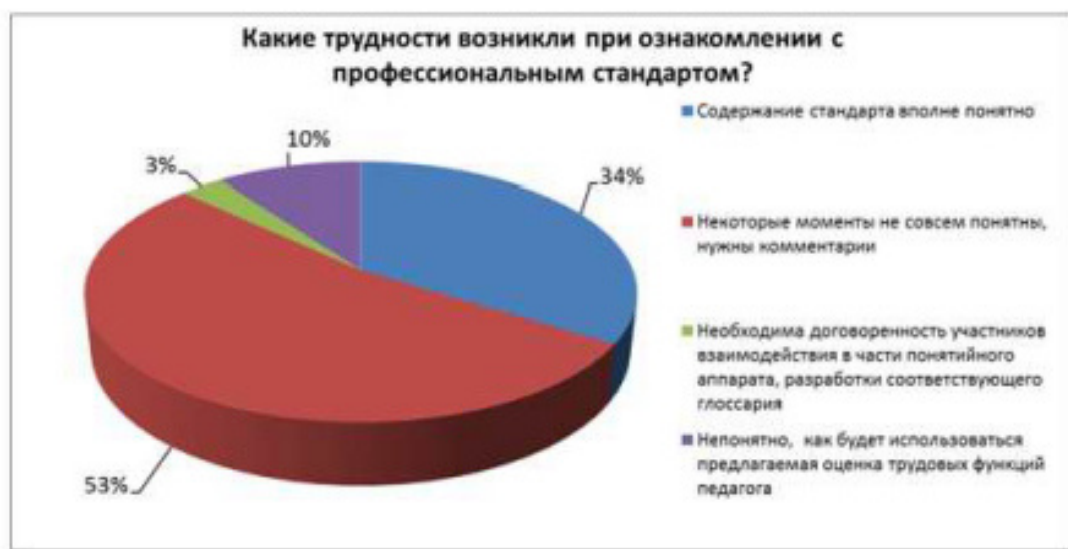


Рис. 4. Распределение ответов респондентов на вопрос о возникших трудностях при ознакомлении с профессиональным стандартом

Больше половины опрошенных (54%) уверены, что их профессиональный уровень частично соответствует требованиям стандарта,

а ряд педагогов считает, что их компетенция и профессиональный опыт полностью отвечают выдвигаемым в стандарте требованиям. Лишь малая часть респондентов выбрала статус «не соответствует» (1%) или «другое» (3%) (рис. 5).

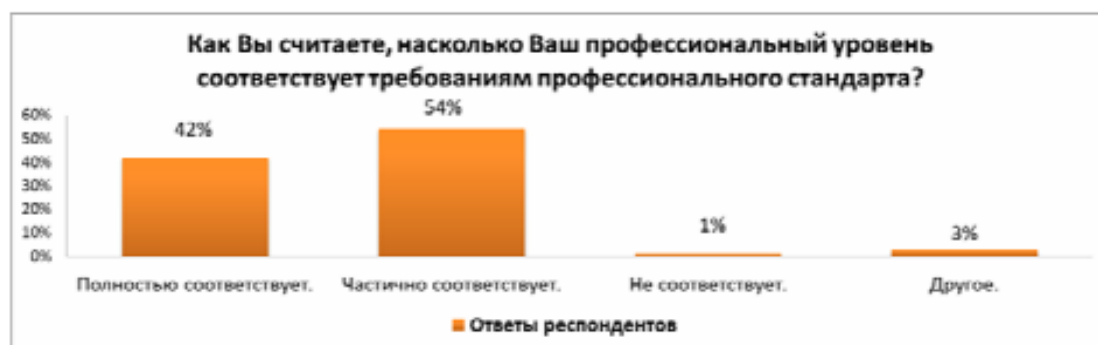


Рис. 5. Распределение ответов респондентов на вопрос о возникших трудностях при ознакомлении с профессиональным стандартом

На вопрос «Что принесет учителю профессиональный стандарт педагога» самой популярной (83%) стала формулировка о том, что это актуальный и своевременный документ, который будет способствовать повышению качества образования и росту профессионального уровня педагога. Преимущественное большинство респондентов относится положительно к внедрению профстандарта и называет его достоинства (79%). Однако 7% педагогов считают, что с внедрением стандарта педагога ничего не изменится, а 3% думают, что потребуются дополнительная работа, так как требования стандарта достаточно высокие.

Основными способами повышения качества своей педагогической деятельности опрошиваемые называют повышение квалификации, самообразование, рефлексию педагогической деятельности, корректировку результатов неудовлетворительных действий.

Доминирующее большинство респондентов предполагает, что профессиональный стандарт может стать объективным измерителем квалификации педагога и способствовать его профессиональному росту (ответы «да» – 21%; «скорее да» – 49%). 26% продемонстрировали нейтральную позицию (ответ скорее «нет», чем «да»); 3% категорически не согласны с развивающим потенциалом профстандарта, а 1% придерживается другого мнения (рис. 6).



Рис. 6. Распределение ответов респондентов на вопрос о пользе профессионального стандарта педагога

Наибольшие трудности вызвали вопросы анкеты в части праксиологического компонента по определению рациональности и эффективности педагогической деятельности. Педагоги не смогли сориентироваться в выборе критериев для ее оценки. Из предложенных нами критериев испытуемые выбирали преимущественно какой-то один из показателей, хотя, по нашему мнению, рациональность и эффективность действий с позиций педагогической праксиологии оценивается всем предложенным набором.

На основе полученных результатов анкетирования правомерен вывод о том, что необходимым условием для осознания меры соответствия личностных свойств социально-нравственным и профессиональным нормам является профессиональное самосознание педагога, важными компонентами которого выступают рефлексия и самооценка. Развитию способностей человека к рефлексии, самосовершенствованию, самообразованию и деятельно-регулятивному отношению к себе способствует праксиологический подход [48, с. 171]. Это еще раз подтверждает актуальность праксиологической методологии в условиях внедрения профстандартов и выявления праксиоцентризма профессионального стандарта педагога.

**Образование и наука. – 2017. № 5 (19). – С. 9-27 (продолжение статьи)
Обсуждение и результаты**

Педагогическая праксиология позиционировала себя на научном горизонте в середине XX века как общая теория организации эффективной человеческой деятельности, как системное знание об общих принципах и способах рациональных, целесообразных, успешных действий. Праксиологическая теория позволила сделать вывод о том, что центральную роль в педагогике играют деятельность и всеобщие знания о ней, рассматриваемые как инструментарий конструктивной преобразовательной деятельности человека, отражающей его потребности и не противоречащей социальным нормам.

Предмет педагогической праксиологии определяют как «закономерности и условия достижения рациональности и успешности преобразовательной активности человека в педагогической деятельности, а ее цель – как получение и представление профессиональному сообществу практикоориентированного методологического знания об общих принципах и способах рациональной и продуктивной педагогической деятельности» [1, с. 13–14]. Праксиология раскрывает как оптимальный образ действия, так и необходимый образ мысли о действии. Выполняя функцию методологического ориентира, она помогает педагогу выйти на новый уровень осуществления профессиональной деятельности за счет включения его в иной тип отношений: осознанного конструктивного выполнения действий, направленных на достижение цели с минимальными ресурсными затратами. Основы педагогической праксиологии в России разрабатывались в трудах таких ученых, как Д. Н. Девятловский и В. В. Игнатова [2], И. А. Колесникова [1], О. В. Любогор [3, 4], А. Е. Марон [5], Л. Ю. Монахова [5], Е. В. Рябуха [6], Е. В. Титова [1], Е. Ю. Уточкина [7], В. С. Федотова [5] и др.

Выполнение педагогом трудовых функций, составляющих основу профессионального стандарта, в контексте педагогической праксиологии трактуется нами как способ преобразования действительности, основанный на целенаправленном приложении педагогом физических и интеллектуальных сил, энергии, времени к предмету и объекту профессиональной деятельности. Признаками профессиональной трудовой деятельности являются:

- цель, направленная на преобразование того или иного предмета в соответствии с потребностями;
- необходимость приложить усилия (ресурсо- и энергозатраты) для получения определенного продукта;
- получение социально значимого результата.

Трудовая деятельность требует целесообразности и осмысленности: осознанности цели, возможности предвидеть и получить желаемый результат, выбрать необходимые средства для достижения цели («орудия труда» [1, с. 20]). Основными средствами труда педагога являются он сам как носитель предметной и общекультурной информации, жизненного опыта, личностных качеств; педагогический инструментарий в виде

методов, технологий, которыми он владеет; а также внешние ресурсы, которые педагог может освоить и использовать в своей педагогической деятельности.

На наш взгляд, праксиоцентризм профессионального стандарта педагога определяется следующими фактами:

1. Фундаментальная идея профессионального стандарта – повышение качества образования, эффективность педагогической деятельности. Под качеством образования понимают «соответствие деятельности образовательных учреждений установленным и официально закрепленным целям, требованиям, нормам (стандартам)» [8, с. 78].

Сегодня понятие «качество продукции», которой может быть и образование, становится ключевым и рассматривается как совокупность существенных потребительских свойств продукции, значимых для потребителя. Набор этих свойств положен в основу построения эталонов и стандартов, в том числе профессионального стандарта педагога, где такими идеализированными характеристиками являются описания его (педагога) трудовых функций.

С точки зрения педагогической праксиологии, «качество деятельности педагога обусловлено результативностью процесса обучения, повышением его эффективности, успешным предоставлением необходимых образовательных услуг» [9, с. 223]. Качество труда педагога раскрывается не только через качество продукции, но и через качество производственного процесса, условий, в которых процесс протекает. Качество выступает как показатель успешности полученного результата в соотношении с принятыми нормативами стандарта. Соответствующими характеристиками при оценке качества в данном случае выступают степень соответствия установленным нормативам и стандартам осуществления деятельности, мера удовлетворения потребностей лиц, заинтересованных в результатах этой деятельности, степень соответствия результата ожиданиям общества, обучающихся, родителей и т. п. Признаки качества деятельности педагога – это «существенные проявления деятельности, характеризующие ее своеобразие и свидетельствующие о соответствии тому или иному способу бытия в профессии (парадигме), профессиональным нормам (эталонам, стандартам) и образовательным потребностям общества» [1, с. 44].

2. Профессиональный стандарт – фактор стандартизации и нормированности деятельности педагога.

По своей сущности профессиональный стандарт является основой для стандартизации деятельности педагога, при этом под стандартизацией понимается «деятельность, направленная на достижение оптимальной степени упорядочения в определенной области посредством установления положений для всеобщего и многократного применения в отношении реально существующих и потенциальных задач», «процесс установления и применения стандартов, рассматриваемых как образец, модель, принимаемых за исходные для сопоставления с ними других объектов».

С точки зрения педагогической праксиологии, профессиональный стандарт выступает в роли своеобразного эталона идеализированного образа действий и поведения педагога, обладающего необходимой квалификацией, некоторым образцом совершенства, ориентиром, к которому следует стремиться или даже превосходить его по качеству. Сама категория «стандарт» (от англ. standart – норма, образец, мерило) является праксиологической нормой. Основное назначение стандартов состоит в организации и регулировании отношений и деятельности людей, направленной на производство продукции с определенными потребительскими свойствами и качествами. Нормы и требования, устанавливаемые стандартом, принимаются за эталон при оценке качества образования, уровня образованности и результативности педагогической деятельности [1, с. 66].

Профессиональный стандарт нормирует педагогическую деятельность. Нормирование труда педагога, под которым подразумевается «процесс регламентации (регулирования) деятельности с помощью норм» [1, с. 60], – одна из центральных проблем, которые изучаются педагогической праксиологией. Логическая структура нормы независимо от ее сущности определена содержанием (действием, являющимся объектом нормативной регуляции), характером (норма обязывает, разрешает или запрещает рассматриваемое действие), условиями приложения (обстоятельствами, в которых должно или не должно выполняться действие), субъектом (лицом или группой лиц, которым адресована норма). С позиций праксиологии, нормирование и применение стандартов упорядочивает действия педагога через установление качественной определенности результатов его деятельности. Введение стандартов реализует праксиологический смысл, так как требует дополнительной работы педагога над повышением продуктивности своего труда и деятельности по регламентации качества его результатов.

И. А. Колесникова и Е. В. Титова в своем монографическом исследовании «Педагогическая праксиология» к праксиологическим нормам педагогической деятельности относят закономерности, законы, принципы, которые формируют допустимые нормы активности субъекта педагогической деятельности в заданных ими границах; идеалы, стандарты, цели, составляющие группу норм-ориентиров; подходы, стратегии, тактики, которые нормируют направленность и общий характер профессионального поведения; планы, программы, проекты, регламентирующие педагогическую деятельность в сроки ожидаемых результатов в пространстве и во времени [1, с. 64–67]. Попытка охарактеризовать данные нормы применительно к профессиональному стандарту педагога в описании содержания трудовых функций сделана в исследовании Н. Е. Дука [10, с. 100–102].

3. Профессиональный стандарт ориентирован на изучение деятельности педагога как сложного иерархического образования с позиций системного подхода.

В свете системной методологии профессиональная трудовая деятельность педагога выступает системным объектом – целостным, сложноорганизованным, многоуровневым, динамическим образованием, включающим в себя субъект труда (педагога) и нормативно заданную структуру – профессию, представленную совокупностью трудовых функций и действий. Аналогично человеческая деятельность позиционируется и в праксиологии.

В XX столетии австрийским экономистом Л. фон Мизесом, российским философом и методологом Г. П. Щедровицким [11], польским философом и социологом Т. Котарбинским [12] параллельно развивались идеи праксиологии как общей теории деятельности.

Г. П. Щедровицкий определял человеческую деятельность в парадигме системного анализа как систему и полиструктуру, состоящую из многочисленных иерархически связанных и наложенных друг на друга структур, каждая из которых, в свою очередь, состоит из многих частных структур [11]. Выдающийся праксиолог предлагал рассматривать человеческую деятельность как некий универсум, безотносительно к индивиду. Исходя из этого теория деятельности является универсальной логикой человеческой деятельности.

Идея всеобщности подходов к изучению деятельности принадлежит французскому философу А. Эспинасу, который первым в одной из своих статей «Revue Philosophique» в 1890 г. использовал термин «праксиология» [13]. Ученый зафиксировал факт зарождения науки о наиболее общих формах и принципах действия в мире живых существ. Дальнейшее развитие праксиологии происходило согласно выдвинутому Эспинасом тезису: необходима такая наука, которая касалась бы не частного вида деятельности, а исследовала бы общее во всех сферах деятельности.

В профессиональном стандарте педагога элементарной единицей трудовой деятельности является трудовое действие. Понятие «действие» как структурный элемент деятельности подробно обсуждается в праксиологии. Эти же понятия рассматриваются и в ряде других гуманитарных наук.

В философии изучение деятельности как таковой началось примерно 350 лет назад, хотя общие основания и определенные традиции в этой области были заложены еще Аристотелем [11]. Наиболее значительными работами, в которых деятельность выступает в качестве особого предмета изучения и особой действительности, являются труды представителей немецкой классической философии – И. Г. Фихте, Ф. В. Шеллинга, П. В. Гегеля. Согласно положениям трактатов этих столпов философии, структуру деятельности образуют субъект труда, предмет труда, орудия труда и продукт труда; а действие – это всякое изменение состояния, вызванное направляющими силами целевой системы.

В психологии под деятельностью человека понимается все многообразие его действий, производимых для достижения определенных жизненных целей (рис. 8) [14]. Деятельность состоит из действий (системы движений, направленных на предмет и преследующих определенную цель) и операций (способов выполнения действий). Действие представляет собой элемент деятельности, определяемый простейшей целью, не разложимой на более простые элементы.

В педагогической науке в деятельности выделяются мотивы, цель, содержание, операционная сторона (методы), результат. Практиологическая структура педагогической деятельности складывается из педагогических целей и задач, профессиональных действий и процедур, направленных на решение этих задач, а также из полученных в итоге результатов и эффектов.

4. Профессиональный стандарт ориентирован на достижение максимального соответствия целей и результатов и получение высококачественного конечного продукта педагогической деятельности.

Польский историк философии и логики Т. Котарбинский в своих работах «Принципы рациональной организации деятельности» (1946); «Праксиология» (1947) и «Трактат о хорошей работе» (1953) в качестве цели праксиологии, так называемой «грамматики действия», выдвигал исследование техники рациональной деятельности, поиск указаний и предостережений, важных для всякого действия, эффективность которого необходимо повысить. Как праксиолог, Т. Котарбинский видел главную задачу человеческой деятельности в поиске такого способа действия, который гарантировал бы оптимальный эффект при данном затраченном усилии или обеспечивал бы в наиболее существенных моментах соответствие средств и целей [12, с. 179]. Благодаря фундаментальному труду Т. Котарбинского «Трактат о хорошей работе» праксиологии был присвоен дисциплинарный статус. Книга принесла ее автору всемирную известность и стала основанием для формирования праксиологического подхода как особого способа анализа и объяснения человеческой деятельности в аспекте ее целесообразности, рациональности и эффективности [12, с. 10].

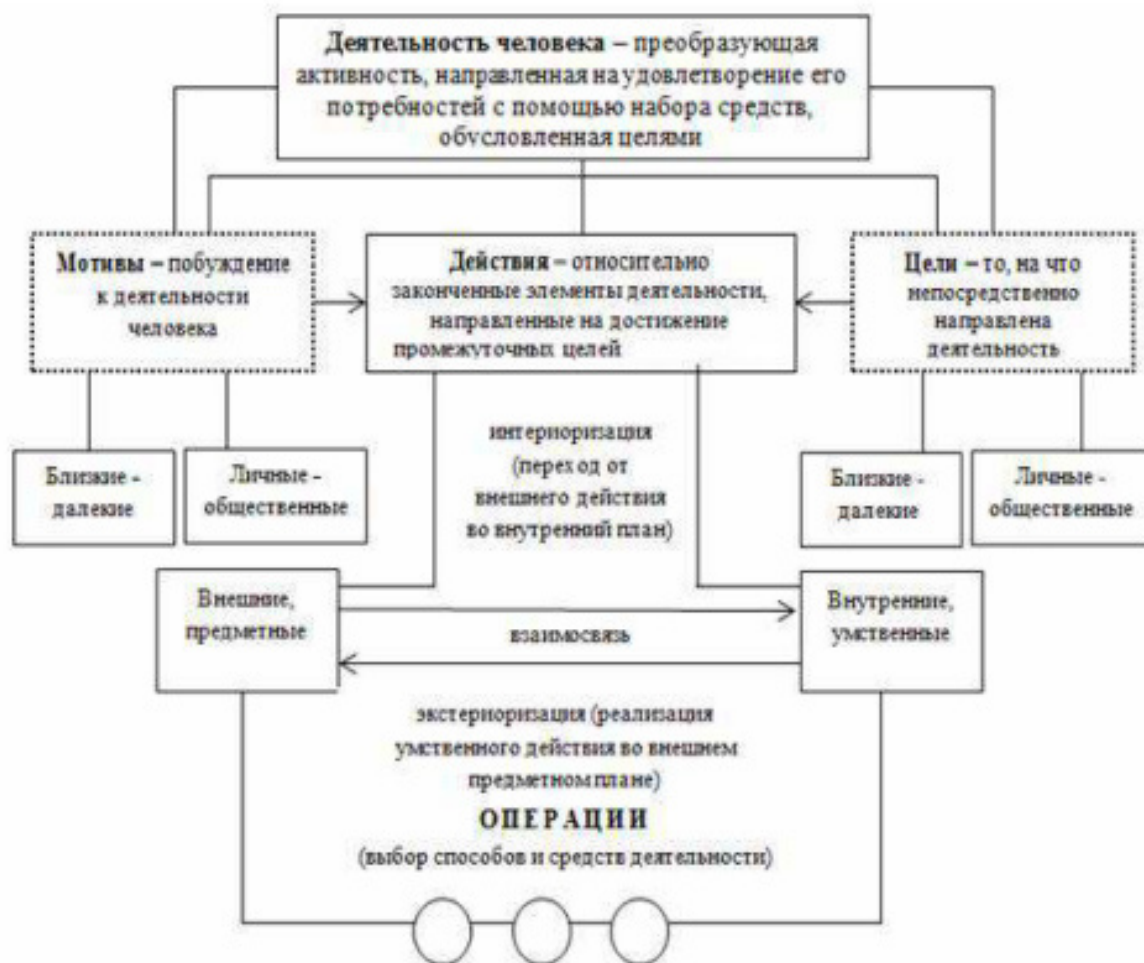


Рис. Представление о структуре деятельности в психологии

Яркий представитель австрийской экономической школы Л. фон Мизес считал прaksiологию наукой о человеческом поведении, о достижении оптимума в области качественных проявлений соответствия средств и целей с точки зрения полезности действия.

Профессиональный стандарт определяет образование как оказание образовательных услуг, которые в силу своей сущности должны обладать технологическими и потребительскими свойствами. Данные свойства (параметры качества) можно измерить, сравнить, установить их соответствие заранее заданному образцу, эталону (стандарту).

Все составляющие профессионального стандарта должны быть измеримы в виде конечного продукта отдельного трудового действия в составе трудовой функции. Например, в трудовой функции «Обучение» могут быть оценены такие конечные продукты, как программа (трудовое действие – разработка и реализация учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы), план учебного занятия (трудовое действие – планирование и проведение учебных занятий), ведение электронного дневника и классного журнала (трудовое действие – контроль и оценка учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы) и т. д.

Однако анализ формулировок трудовых действий в профессиональном стандарте педагога не всегда имеет соответствующий инструментарий оценки. Например, такое трудовое действие, как систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению, не имеет разработанных показателей определения эффективности. Педагогическая праксиология способна помочь решить проблему измерения качества и результативности педагогической деятельности за счет внедрения в практику праксиологических характеристик деятельности, которые могут стать основой для разработки индикаторов и показателей для выявления заявленных в профессиональном стандарте критериев, причем таких индикаторов показателей, которые позволяют делать однозначные выводы, выполняются требования стандарта или нет.

5. Профессиональный стандарт предусматривает осуществление педагогической деятельности на высоком уровне.

Представленная в профессиональном стандарте педагога профессиональная установка на идеализированное (соответствующее эталону) выполнение трудовых функций задает определенные логические требования к организации трудовых действий в рамках педагогического процесса. Разработка и обоснование норм «исправной», эффективной деятельности, изучение закономерностей становления профессионализма педагога, аналитическое описание элементов профессионального действия составляют ядро педагогической праксиологии, которая выступает общим научным основанием профессиональных действий, теоретическим ключом к их осмыслению, позволяет сделать каждое трудовое действие осмысленным и эффективным, обеспечить психологическую готовность педагога к профессиональной деятельности, понимаемую как «внутреннее свойство личности, единство ее мотивационных, познавательных, эмоционально-волевых, рефлексивных проявлений, обеспечивающих успех профессиональной деятельности педагога» [1, с. 180]. Признаками подобной готовности являются либо отсутствие затруднений в профессиональной деятельности; либо владение способами их преодоления, а также наличие конструктивных стратегий и тактик поведения в ситуациях неопределенности; развитая рефлексия; удовлетворенность условиями работы; проявления позитивных состояний и таких качеств личности, которые обеспечивают педагогу успешность выполнения собственной деятельности.

6. Профессиональный стандарт позиционирует педагога как совокупного субъекта педагогической деятельности.

В педагогической праксиологии субъектность – это «способность владеть деятельностью, присваивать явления бытия, превращая их в многообразие форм собственной жизнедеятельности» [1, с. 50]. Педагог как субъект педагогической деятельности способен продуктивно и правильно действовать на базе комплекса профессиональных знаний и умений: он

имеет осознанную устойчивую мотивацию к профессиональной деятельности, умеет ставить цель, отбирать методы и критерии оценки профессиональной деятельности, оперативно корректировать ход деятельности на основе установления обратной связи, получать результат, соответствующий социально принятым нормам. Часто субъектность педагога проявляется в составе совокупного субъекта педагогической деятельности – в творческом объединении (группе) коллег. Субъектность как общее качество, объединяющее людей, в таком случае формируется в совместных распределенных действиях. Конечным продуктом деятельности совокупного субъекта является интегрированный профессиональный результат. В границах деятельности совокупного субъекта обнаруживаются важные с праксиологической точки зрения свойства педагога: способность производить большую и сложную работу в сжатые сроки, на уровне группового сознания воспринимать информацию, недоступную при работе в одиночку, способность получить требуемый результат, не сводимый к сумме усилий отдельных участников и др.

Идея совокупного субъекта положена в основу разработки профессионального стандарта педагога. Диапазон и сложность трудовых функций, необходимых педагогу в XXI веке, настолько велики, что одному ему выполнить их довольно проблематично или результаты деятельности не всегда будут соответствовать высокому качеству. В связи с этим в профессиональном стандарте акцентируется внимание на компетенциях, подразумевающих умение, способность и готовность осуществлять педагогическую деятельность в группе или творческом коллективе (в составе совокупного субъекта).

Педагогическая праксиология как наука призвана обогатить профессиональный кругозор педагога системой универсальных фундаментальных, так называемых стратегических знаний, направленных на формирование общей культуры специалиста. Она позволяет сформировать перечень наиболее рациональных способов действий для эффективного выполнения педагогической деятельности, которые представлены в профессиональном стандарте в виде совокупности необходимых знаний и умений. В педагогической праксиологии раскрывается методологическая основа современной парадигмы образования, базирующейся на рассмотрении не знаний, а способов действий. Эффективность педагогической деятельности находится в зависимости от праксиологического анализа ее рациональности, соответствующей логике человеческого поведения.

Качественное выполнение педагогом трудовых функций – это совокупность эффективных трудовых действий, максимального отвечающих нормам и требованиям профессионального стандарта. При характеристике педагогической деятельности следует руководствоваться тем фактом, что любая деятельность состоит из отдельных действий, объединенных целью, к которой стремится человек, и направленных на

достижение результатов, соответствующих этой цели. Деятельность выполняет развивающую и воспитательную функции, если она является осознанной и личностно значимой. В своей деятельности педагог руководствуется целями, которые поставлены осознанно и могут быть достигнуты при помощи тщательно продуманных и отобранных средств и способов действия.

На наш взгляд, сегодня целесообразно сосредоточить внимание на формировании особого стиля мышления педагога, ориентированного на рационализацию деятельности, способного выбирать и осуществлять рациональные действия. Речь идет о становлении и развитии праксиосферы педагога. В условиях динамично изменяющейся среды педагог должен владеть практикоориентированным знанием организации своей деятельности, не подверженным конъюнктурным изменениям. Под праксиосферой в данном случае мы понимаем сформированную и ставшую внутренним достоянием педагога базу знаний предметной области, ее терминологии и представлений о способах организации рационального и эффективного выполнения деятельности; совокупность усвоенных алгоритмов и средств осуществления деятельности, позволяющих минимизировать затраты на ее выполнение при достижении поставленной цели; умение правильно рассуждать и принимать решения, опираясь на законы логики.

Праксиосфера позволяет педагогу соответствовать сложным требованиям социума, при необходимости мобилизовать психосоциальные ресурсы и применить их в согласованной форме для решения поставленной задачи, действовать профессионально и адекватно ситуации. Сформированная праксиосфера, демонстрирующая определенный уровень овладения профессиональным мастерством, способствует эффективному (достижение желаемого результата) и качественному (оптимизация ресурсов и усилий) выполнению профессиональных задач. В отличие от компетенций праксиосфера характеризует профессионализм педагога более широко и системно на нескольких уровнях – на индивидуальном, на уровне школы, уровне локального сообщества педагогов и профессионального сообщества в целом.

В контексте обсуждения профессиональных стандартов актуален поиск новых стратегий образования будущих педагогов на основе идей и принципов праксиологического подхода. В частности, одним из таких процессуально-содержательных трансформаций подготовки педагогов может стать переход от блочно-модульной модели образования к проблемноцентрированной, предложенной Е. А. Мараловой изначально для систем дополнительного профессионального образования [15] и обеспечивающей максимальное приближение педагогов к оптимальному решению своих профессиональных проблем и эффективному выполнению трудовых функций. Логика проблемно-центрического построения образования предполагает «кольцевое» изучение актуальной проблемы

теории и методологии педагогической науки с различных ракурсов за счет выделения концентрических колец различных наук. «Каждое кольцо составлено из ряда научно-практических дидактических единиц определенной области знания, отражающих психолого-педагогический, психологический, социально-педагогический, логопедический, дефектологический, управленческий, организационно-методический взгляды на проблему и возможности ее решения с позиции представленных дисциплин. Образовательный процесс, решенный в логике проблемно-центрического построения содержания, может осуществляться несколькими концентрическими заходами к рассмотрению ключевой проблемы» [15, с. 6]. Данный процесс может быть реализован «одним или несколькими специалистами-преподавателями, с разных точек зрения освещающими практико-теоретические возможности разрешения проблемы» [15, с. 6]. В контексте содержания профессионального стандарта такие кольца могут рассматриваться относительно трудовых действий педагога.

Проблемно-центрированное рассмотрение трудовых действий педагога с разных точек зрения способствует формированию разностороннего многопланового представления о педагогической деятельности, выработке стратегии оптимизации выполнения трудовых функций на основе заявленных в профессиональном стандарте необходимых знаний и умений.

Выявление концептуальных основ педагогической практики в профессиональном стандарте педагога также позволяет сделать вывод о необходимости формирования специализированных фондов оценочных средств для характеристики уровня выполнения педагогом трудовых функций в контексте практикологических характеристик деятельности. Если такой подход станет приоритетным направлением политики модернизации педагогического образования, он поможет значительно повысить качество подготовки кадров для сферы образования.

Приведем примеры ряда характеристик педагогической деятельности в практикологической терминологии (табл. 1–2).

Таблица 1

Критерии и показатели оценки рациональности педагогической деятельности

№ п/п	Критерий	Показатели
1	Целесообразность использования времени для решения поставленных задач и совершения предметных действий	● оптимальное распределение времени и ресурсов; ● продуманное распределение времени и ресурсов; ● нерациональное планирование и использование времени и ресурсов
2	Время выполнения	● оптимальный темп решения

	работы (быстрота, скорость решения задачи), интенсивность профессиональной деятельности	профессиональных задач, самостоятельность в получении результата; ● интенсивный темп решения профессиональных задач, высокий уровень самостоятельности; ● медленный темп решения профессиональных задач, низкий уровень самостоятельности
3	Оригинальность и самобытность приемов и способов деятельности	● решение профессиональных задач оригинальным способом; ● решение профессиональных задач традиционными способами с элементами эвристики; ● решение профессиональных задач традиционными способами

Таблица 2

Критерии и показатели оценки эффективности педагогической деятельности

№ п/п	Критерий	Показатели
1	Соответствие достигнутого результата поставленной цели	● полное совпадение полученного результата и поставленной цели; ● частичное достижение поставленной цели; ● несоответствие полученного результата поставленной цели
2	Время, потраченное на получение результата	● быстрое достижение планируемого результата; ● время, затраченное на достижение цели, соответствует предполагаемому промежутку времени; ● превышение количества регламентированного времени на достижение результата
3	Ценность, полезность и востребованность результата, полученного при данных затратах	● результат деятельности востребован и имеет практическую ценность и полезность; ● результат деятельности представляет собой некоторую ценность, в отдельных случаях может быть

		востребован и полезен на практике; ● результат бесполезен, не представляет собой ценности и не востребован практикой
4	Ресурсозатратность на достижение результата	● затраты на достижение результата деятельности при его ценности минимальны; ● затраты на достижение результата соответствуют его ценности; ● ценность результата не покрывает затраты на его получение
5	Соответствие результата предъявляемым к нему требованиям	● полное соответствие результата предъявляемым требованиям и (или) наличие преимуществ; ● частичное соответствие результата предъявляемым требованиям; ● несоответствие результата предъявляемым требованиям
6	Практическая значимость результата деятельности	● оригинальный, креативный, качественно новый результат, важный для практики; ● стандартный, переформулированный или уже имеющий аналоги результат, представляющей практический интерес; ● не представляющий интереса результат

Аналогичным образом в контексте праксиологического подхода могут быть сформулированы критерии и показатели оценки технологичности, эстетичности, валеологичности и другие характеристики педагогической деятельности.

Заключение

Таким образом, праксиологический подход как система оптимизирующих приоритетов дает преподавателю высшей школы иной ракурс обзора поля проблем современного профессионального педагогического образования: рациональное понимание функциональной связи образования и последующей трудовой практики, обоснованное объяснение содержательного рассогласования ориентиров образования и требований практической профессиональной деятельности и оптимальные средства для научно-методического сопровождения студентов.

Сформированная праксиосфера позволит педагогу

- соответствовать сложным требованиям социума;

- при необходимости мобилизовать психосоциальные ресурсы и применять их в согласованной форме для решения поставленной профессиональной задачи;

- действовать рационально и адекватно ситуации;

- овладеть определенным уровнем профессионального мастерства и эффективно и качественно выполнять трудовые функции (добиваться желаемого результата при оптимизации ресурсов и усилий).

В сравнении с компетенциями структурные элементы праксиосферы как показатели профессионализма педагога дают возможность охарактеризовать и оценить деятельность учителя более широко и системно на нескольких уровнях – на индивидуальном, на уровне школы, уровне местного локального педагогического сообщества и профессионального сообщества в целом.

Мы надеемся, что предлагаемые критерии и показатели оценки трудовой деятельности педагога в праксиологических характеристиках деятельности будут способствовать решению проблемы недостатка разработанных шкал измерения эффективности трудовых действий учителя, а внедрение в практику педагогических вузов и факультетов проблемноцентрированной, опирающейся на идеи праксиологии модели подготовки педагогов поможет в полной мере удовлетворить потребности работодателей и потребителей образовательных услуг в высококвалифицированных специалистах.

Колесникова И. А., Титова Е. В.
ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ¹⁰

Когда ошибкам закрываешь вход,
Скажи, куда же истина войдет?
Р. Тагор

Вопрос 1.

Проблема выбора в профессиональной деятельности педагога

Культура профессионального выбора. Профессиональная деятельность педагога представляет собой цепочку взаимосвязанных и взаимозависимых выборов. Каждый выбор, сделанный сознательно или неосознанно, соответствующим образом окрашивает профессиональную деятельность, придает ей определенные черты, влияя в конечном счете на ее результативность и эффективность.

Любой выбор предполагает наличие вариантов. До тех пор пока мы не имеем представления о возможных вариантах чего-либо, мы не в состоянии

¹⁰ Взято из: Колесникова И. А., Титова Е. В. Педагогическая праксеология: уч. пособие для студ. высш. пед. уч. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с. (Глава 7. – С. 193-224).

сделать сознательный выбор, т. е. принять решение о предпочтительности одного из них. Ведь выбор – это всегда решение о предпочтении. Однако отсутствие альтернатив в наших представлениях (субъективно) не означает, что их нет. Иногда мы просто не знаем об их существовании, а иногда нам кажется, что мы этого не знаем, так как чтобы увидеть существующие варианты, следует о них поразмыслить, а мы по той или иной причине этого не делаем или не хотим делать.

Например, нужно научить ребенка читать. С точки зрения здравого смысла это может сделать любой грамотный взрослый человек. Разница только в том, сколько на это уйдет времени, сколько сил и нервов будет потрачено, каково в итоге будет качество чтения (с точки зрения осознанности, выразительности, скорости, мотивации и др.).

Подлинно компетентный специалист начнет с выбора «правильного» подхода. Зная, что можно учить грамоте по стандартному школьному учебнику, по методике петербургского педагога-новатора Н. А. Зайцева, используя «Азбуку» философа, педагога А. С. Валявского или опыт вальдорфской педагогики, основанной на антропософском учении немецкого философа Р. Штейнера, он проанализирует, какой метод будет эффективнее в той или иной ситуации.

Таким образом, культура выбора обусловлена степенью профессиональной информированности. Возможность выбора возникает только при наличии альтернатив (конкурирующих вариантов действий) и возможности их сопоставления. Акт выбора всегда предполагает отказ от других вариантов в пользу одного, таким образом, в деятельность вносятся определенные ограничения.

Перед педагогом постоянно встает проблема выбора стратегии, тактики, системы построения профессиональных действий, а также их технологической инструментровки.

В праксеологическом смысле перед педагогом не стоит вопрос выбора методики. Методика всегда выстраивается субъективно заново как индивидуальный путь достижения цели, а выбираются стратегия и тактика достижения цели. В каждом виде педагогической деятельности ориентиры такого выбора различны и могут быть обусловлены особенностями логики построения процесса, ситуацией, ожидаемыми эффектами.

Технология, напротив, выбирается из объективно существующего «инструментального диапазона» или конструируется на основе выбора из известных технологических компонентов.

Построение метода каждый раз требует выбора не только отдельных его компонентов, но и способов их системного сочетания.

Культура профессионального выбора проявляется в умении правильно определить специфику предмета педагогической деятельности, с которым целесообразно иметь дело в той или иной образовательной ситуации. Подлинно компетентный специалист точно знает, куда/будут прежде всего направлены его усилия: на определенный компонент в

структуре личности или на систему межличностной коммуникации, на плохо управляемую, неструктурированную толпу или Иерархическую структуру коллектива. Это важно понимать, поскольку в каждом из вариантов в действие придется «запускать» разные социально-психологические, социально-педагогические и другие механизмы. Не менее важен и выбор цели деятельности. Существенным основанием для этого служит понимание природы целей, их источников, адресности, степени открытости, достижимости и т.п.

Прежде чем действовать, стоит задуматься над подлинным смыслом и назначением того, что вы собираетесь делать с другими людьми как носитель педагогической профессии. Будь-то освоение процедур тестирования, апробация новой методики, внедрение компьютерной техники в обучение или введение экзамена повышенного уровня. Иногда вовремя заданный незамысловатый вопрос: «Во имя чего я это делаю?» предотвращает развитие «дурной активности», избавляет всех участников образовательного процесса от непредсказуемых и порой мучительных последствий.

Возможность работы в составе разномасштабных субъектов (индивидуального, группового, коллективного, фронтального, сетевого) диктует необходимость выбора или целенаправленного формирования того или иного варианта субъекта. В современной педагогической среде не прекращаются споры о том, как лучше организовать обучение (воспитание): в коллективе; групповым способом или поодиночке. Многие педагоги, например, убеждены, что фронтальное обучение в форме традиционного урока или лекции вообще не имеет права на существование в современных условиях. Директорам хочется знать, что эффективнее для развития образовательного учреждения – иметь «ровную» команду средних по способностям учителей-единомышленников или созвездие гениальных одиночек-мастеров?

С праксеологической точки зрения единого ответа на эти вопросы нет. Каждый из названных вариантов имеет свои преимущества и недостатки, продиктованные историко-культурными, социально-психологическими, организационно-управленческими, технологическими и иными условиями. Каждый открывает возможности получения различных по своей природе педагогических результатов.

Не менее важным моментом в профессиональной деятельности становится выбор системы педагогических средств. Они должны быть адекватны природе цели и содержания, а также оптимальны с точки зрения выбранной образовательной стратегии. При неудачном выборе объективно существующий преобразующий потенциал средства может не совпасть с целью или поставленной педагогической задачей. Именно так порой сводятся «на нет» любые благие педагогические усилия.

Кроме того, важен выбор позиций участников образовательного процесса, т. е. степени активности и функциональной роли каждого в

системе «педагог – педагогическое средство – учащиеся». Также следует подумать, какой пласт человеческой природы и на какую глубину может быть затронут вами как педагогом при выбранных форме взаимодействия и позиции. В зависимости от цели и задач это могут быть сфера сознания, функционально-ролевые или социально-психологические связи, психофизиологические проявления и др.

Для безошибочности выбора необходимой и возможной глубины педагогического влияния на людей, с которыми идет работа, необходимо иметь четкое представление о следующем.

1. На какой из уровней «многоэтажного» устройства человека в данной ситуации целесообразнее всего опираться:

- на механизмы, обуславливающие индивидуальные формы переработки информации;
- на особенности социальных связей и функций, сложившихся внутри группы (класса, сообщества);
- на освоенные культурные модели педагогического взаимодействия; - на этнические характеристики, сложившиеся на уровне архетипа;
- на фундаментальные свойства живой материи и т. д.

2. На каком из этих уровней вы способны будете справляться с любым «сценарием», по которому пойдет развитие педагогической ситуации (т.е. будете ли вы в состоянии «удержать» эту ситуацию и те результаты и эффекты, которые могут быть получены в ее рамках).

Вот некоторые дополнительные праксеологические замечания, касающиеся выбора тех или иных компонентов, формирующих структуру метода.

1. Средство само по себе нейтрально в педагогическом смысле. Пользу или вред оно приносит лишь при правильном или неправильном включении в систему деятельности, поэтому одинаково непродуктивны в педагогическом отношении как фетишизация, так и запрет каких-либо средств.

2. Выбор масштаба субъекта, с которым целесообразно взаимодействовать, достаточно жестко детерминирован природой педагогической цели.

3. Позиции участников педагогического процесса могут варьироваться в зависимости от специфики ситуации и педагогического потенциала субъектов профессиональной деятельности.

4. Выбор приемов всегда ограничен возможностями педагога «удержать ситуацию», прикоснувшись к глубинам человеческой натуры или актуализировав те или иные социально-психологические связи.

Для того чтобы профессиональный выбор вообще стал возможен, необходимо иметь в запасе достаточное количество технологических «заготовок», определяющих потенциальный диапазон профессионального влияния педагога. Если набор стратегий, тактик, средств, приемов, форм взаимодействия и позиций достаточно велик, складываются условия для

свободной импровизации, являющейся показателем высокого профессионализма.

С праксеологических позиций в каждой ситуации важно выбрать и установить меру профессиональной активности. К ней относятся понимание специалистом границ возраста, с которым он может результативно работать, области своей предметной и культурной компетенции, видов профессиональных задач, которые он готов решить.

Культура профессионально-педагогического выбора, выступая как мера свободы владения профессиональным инструментарием, предполагает:

- понимание педагогом нравственно-этических оснований и границ своей деятельности;
- знание природы образовательных процессов, в которых педагог принимает участие;
- осознание диапазона практически освоенных средств, форм, приемов, позиций;
- способность к свободному сочетанию технологических компонентов, т. е. к профессиональной импровизации;
- высокий уровень осознания себя как «инструмента» педагогической деятельности.

Для обеспечения правильности (грамотности) профессионального выбора педагогу необходимо владеть теоретическими знаниями о природе выполняемой деятельности и вариантах ее осуществления в зависимости от условий и параметров выбранной позиции.

Правильный выбор предполагает также точное знание о педагогическом потенциале каждого из компонентов, составляющих структуру метода, методики, технологии, т.е. об их безусловной возможности производить педагогические эффекты. В этом смысле можно говорить:

- о педагогическом потенциале используемого средства, приема, позиции, стратегии (по отношению к цели, возрасту, ситуации, степени влияния);
- о педагогическом потенциале ситуации (об уместности решения данной профессиональной задачи «здесь и сейчас», готовности обеих сторон к взаимодействию, наличие мотивации, интереса и др.);
- о педагогическом потенциале субъекта (о диапазоне профессионально-личностных возможностей, о социально-педагогическом опыте, стиле общения, способности к импровизации и т. д.).

Вопрос о критериях и показателях правильности (успешности) профессионального выбора является праксеологическим вопросом.

Однако что означает сделать правильный выбор, если педагогическая деятельность вариативна по определению? Правильность можно оценить объективно — с позиции соответствия норме, выполнения социального заказа, достижимости цели, соответствия обстоятельствам, в которых протекает деятельность, отсутствия негативных эффектов и т. д., или же с

субъективной точки зрения – с позиций реализации педагогического замысла, комфортности участников, личностного развития.

Можно использовать для оценки правильности выбора следующую формулу: «В результате правильного выбора производится правильное профессиональное действие». Тогда именно правильность действия, приносящего желаемый результат, становится критерием оценки качества выбора.

Вспомним, по каким именно критериям определял «неправильный» бутерброд кот Матроскин из любимого всеми мультфильма. Или каковы признаки «правильного пива» из популярной телевизионной рекламы.

Выбирая тот или иной профессиональный инструмент, необходимо соотносить его свойства и преобразующий потенциал с педагогическими целями и содержанием деятельности. В стремлении постоянно повышать успешность своих действий не следует забывать о том, что параллельно необходимо уменьшать ограничения и риски, сопутствующие использованию каждой из педагогических процедур.

Профессионально-педагогический риск. Проблема выбора всегда сопряжена с проблемой профессионального риска. Риск — ситуативная характеристика деятельности, связанная с неопределенностью ее исхода и возможными неблагоприятными последствиями. В психологии термин «риск» имеет три основных значения.

1) риск – мера ожидаемого неблагоприятного результата при неуспехе в деятельности, определяемая сочетанием вероятности неуспеха и степени неблагоприятных последствий в этом случае;

2) риск – действие, в том или ином отношении грозящее субъекту потерей (травмой, ущербом, провалом, проигрышем). Различают риск мотивированный, рассчитанный на ситуативные преимущества в деятельности, и немотивированный. Кроме того, исходя из соотношения ожидаемого успеха или ожидаемого неуспеха при реализации соответствующего действия выделяют оправданный и неоправданный риск;

3) риск – ситуация выбора между двумя возможными вариантами действия: менее привлекательным, но более надежным, и более привлекательным, но менее надежным (исход которого проблематичен и связан с возможными неблагоприятными последствиями). Традиционно выделяются два вида ситуаций:

- Когда успех и неуспех оцениваются по определенной шкале достижений (ситуации, связанные с «уровнем притязаний»);

- Когда неуспех влечет за собой наказание (физическая угроза, моральное порицание, социальные санкции).

Также различают ситуации, исход которых зависит от случая (шанбовые ситуации), и ситуации, исход которых связан со способностями субъекта (ситуации навыка). Выявлено, что при прочих равных условиях люди обнаруживают более высокий уровень риска в ситуациях, связанных не с шансом, а с навыком, когда человек считает, что от него что-то зависит.

Принятие риска означает активное предпочтение субъектом более опасного варианта действия менее опасному. Известны явления сдвига в сторону большего или меньшего уровня риска в условиях группового обсуждения деятельности. Сдвиг к риску – это возрастание рискованности групповых или индивидуальных решений после проведения групповой дискуссии по сравнению с первоначальными решениями членов группы).

В условиях вероятностного характера образовательных процессов и отсроченностью их последствий в жизни человека риск в той или иной мере постоянно сопровождает деятельность педагога. Понятие педагогического риска применимо по отношению:

- к субъектам, с которыми взаимодействует специалист (дети группы риска, проблемные семьи);
- к педагогической ситуации (в этом смысле любой педагогический проект или образовательный эксперимент сопряжен с долей риска);
- к характеру предпринимаемых действий (отсутствуют или ненадежны основания для достижения успеха);
- к уровню подготовки специалиста (профессиональное авансирование при поручении той или иной работы молодому или неопытному специалисту);
- к системе педагогического взаимодействия (действия в конфликтных ситуациях или в случае напряженных межличностных или деловых отношений);
- к управленческим решениям (принятие непопулярных или дискуссионных мер, таких как введение платного обучения, единого государственного экзамена);
- к последствиям напряженного педагогического труда (личностные изменения и деформации, ослабление здоровья).

Последствия риска могут сказаться на разных уровнях:

- **на психолого-педагогическом** – неудача на стороне учащегося, воспитанника, негативные личностные проявления, возникшие в результате неправильных педагогических действий, получение отрицательного относительно поставленных целей результата;
- **на социально-психологическом** – потеря служебного статуса, чувство вины перед коллегами, родителями, детьми, снижение уровня самооценки;
- **на организационно-управленческом** – неудавшееся мероприятие, создание конфликтной ситуации в коллективе, блокирование профессионального потенциала сотрудников и др.

Поэтому существует негласное профессионально-этическое правило повышения степени ответственности специалиста при повышении доли риска.

Существуют способы прогнозирования, оценки и снижения степени риска в педагогической деятельности. К ним, в частности, относятся опережающая рефлексия и комплексная экспертная оценка предполагаемых

действий. Например, проведению эксперимента по внедрению той или иной заимствованной из-за рубежа системы обучения может предшествовать прогноз последствий этого мероприятия, основанный на сочетании метода исторических аналогий, имитационного моделирования и гуманитарной экспертизы. Опережающее знание о том, какие плюсы и минусы этой системы уже обнаружили себя в опыте других стран, о том, насколько предлагаемая система будет соответствовать «человеческому измерению» и особенностям отечественной культуры, а также выявление в ходе моделирования нежелательных эффектов позволят избежать ненужных рисков.

Преимущества применения в образовательном процессе современных технических средств.

1. Возможность фиксировать содержание обучения с многократным возвращением к нему в нужном режиме.
2. возможность выбора индивидуального темпа, объема, времени «общений со средством (интерактивность).
3. удобство хранения и доступа к большим объемам информации, компактность кассеты, дискеты, лазерного диска).
4. возможность копирования, тиражирования данных, быстрой передачи на расстояние, переструктурирования (например, с помощью компьютерных редакторов).
5. Удобство предъявления материала в качестве предмета рефлексии в силу Остественности позиции остранения.
6. Возможность построения принципиально новой системы общения, психологически раскрепощающей, позволяющей «снять личину» (встреча на сайте, взаимодействие в режиме «chat»).
7. Широкие возможности создания эмоционально-фонového сопровождения образовательного процесса.
8. Возможность использования разным составом индивидуального и совокупных субъектов.
9. Уникальная возможность имитации недоступных (труднодоступных) процессов и явлений и их моделирования.

Минусы использования технических средств.

1. Необходимость серьезных материальных затрат на приобретение и содержание современного технического оборудования.
2. Необходимость владения специальными техническими и другими умениями для их использования.
3. Необходимость специального обучения персонала.
4. Потеря непосредственного контакта в общении преподавателя и учащихся, дефицит эмпатической связи.
5. Невозможность непосредственно передавать ту часть содержания, которая связана с ценностным отношением.
6. Возможные трудности включения в образовательный процесс, построенный на контакте с «неживым механизмом».

7. Вероятность технических неполадок в самый ответственный с педагогической точки зрения момент.

Вопрос 2.

Праксеологические ошибки педагога

Известно, что не ошибается лишь тот, кто ничего не делает. От ошибок никто не может быть застрахован, даже самые опытные и грамотные педагоги. Поэтому в конечном счете имеет значение не сам факт, что педагог ошибается, а то, как часто, какие именно ошибки допускаются. Ведь страшна не сама по себе ошибка, а ее последствия. Одно дело допустить ошибку и потом ее исправить, и совсем другое, если ошибка оказывается непоправимой. Самое лучшее, что можно сделать в последнем случае – извлечь урок на будущее. Но для этого ведь надо найти ошибку, понять ее, выявить причины, ее породившие, определить меры по устранению ошибки или ее причин).

Как пишет петербургский педагог А. С. Валявский, неумение предполагать свою ошибку, а тем более признавать ее, является самой большой и очень распространенной ошибкой человека. Но чтобы педагог мог видеть, распознавать и исправлять собственные ошибки, ему необходимо знать, что следует считать ошибкой, какие ошибки наиболее типичны, каковы пути и способы их исправления (профессиональная коррекция и самокоррекция).

Знание о неправильных, ошибочных действиях является предпосылкой действий правильных, безошибочных и, следовательно, оно является праксеологическим знанием. Возможно, со временем в развивающейся педагогической праксеологии будет создана специальная теория профессиональных ошибок. А пока важно попытаться разобраться с их первичной типологией.

Праксеологическими ошибками можно считать действия и личностные проявления педагога, связанные непосредственно с организацией деятельности, со способами ее осуществления и приводящие к потерям в качестве, результативности и эффективности профессиональной педагогической деятельности. Ошибки, которые допускаются в педагогической деятельности, весьма разнообразны как по причинам их возникновения, так и по характеру проявления.

Прежде всего по **степени осознания** педагогам и ошибки могут быть разделены на осознанные, или сознательно допускаемые («знаю, что так нельзя, но делаю»), и неосознаваемые заблуждения («не ведаем, что творим»), при которых субъективнее представления (мнения, точки зрения) не соответствуют объективному положению вещей. Эта классификация имеет значение для профессиональной коррекции. В первом случае необходимо побудить педагога к самокоррекции, так как он уже осознал факт ошибочности своих действий, а во втором потребуются усилия самого

педагога или администратора, методиста, коллег и др., направленные на осознание им ошибок и их определение.

Не менее важно различать ошибки по причинам их возникновения. В этом смысле можно выделить:

квалификационные ошибки (ошибки некомпетентности) – допускаемые по причинам незнания, неумения, неготовности к профессиональной педагогической деятельности;

вынужденные ошибки (ошибки невозможности) – допускаемые по причинам невозможности правильных действий, отсутствия необходимых условий (временных, пространственных, материально-технических, социально-психологических и др.);

случайные ошибки (ошибки-упущения) – допускаемые по причинам нетипичного характера — из-за торопливости, ситуативной усталости, забывчивости, отвлечения на что-либо и т. п.;

ошибки профессиональной деградации – допускаемые исключительно по причинам деформации профессионального сознания и профессиональной позиции (нежелание качественно работать, профессиональная апатия, лень, синдромы «эмоционального выгорания» и профессиональной дезадаптации и т.п.).

Ошибки первых трех типов могут быть как неосознаваемыми, так и осознанными, а ошибки четвертого типа – только осознанными. С точки зрения характерологических особенностей профессиональные ошибки педагогов могут быть разделены на:

- проектно-аналитические;
- методико-технологические;
- этико-психологические (неадекватность стиля общения, речевые ошибки и др.).

Рассмотрим первые два типа ошибок, поскольку третий в меньшей степени относится к сфере праксеологии.

Проектно-аналитические ошибки совершаются педагогом в результате того, что в его профессиональном сознании формируется искаженный образ осуществляемой деятельности, а также при отсутствии необходимых действий, приводящем к деформации либо неполноте образа деятельности. Их можно условно разделить на аналитико-диагностические и проектно-прогностические.

Аналитико-диагностические ошибки проявляются в виде умозаключений, выводов, оценок педагога, содержащих неверные суждения об обстоятельствах педагогической деятельности и участниках педагогического процесса. К аналитико-диагностическим ошибкам можно отнести некорректный, неправильный анализ педагогической ситуации, ошибки в диагностике состояния педагогического процесса, отсутствие анализа и диагностики (стартовой, текущей, итоговой), некорректность или отсутствие анализа результатов педагогического процесса и педагогической деятельности и т. п. Как правило, аналитико-диагностические ошибки

педагога становятся причиной и источником других типов и видов праксеологических ошибок, что связано с недооценкой, неправильным, неумелым, неквалифицированным выполнением или пропуском (невыполнением) в педагогической деятельности аналитико-диагностических действий и процедур.

Обычно при выдвижении целей, а также анализе результатов начинающими (или недостаточно квалифицированными) педагогами совершаются типичные ошибки, которые можно выявить опытным путем. При этом различаются ошибки мышления и практические ошибки. Ошибки мышления обычно вызваны отсутствием необходимой информации или неверным, неточным выполнением мыслительных операций. Их источником могут также стать убеждения и ценности педагога, отрицательным образом влияющие на объективность профессиональных суждений и действий.

Практические ошибки связаны с преобладанием интуитивности в деятельности, отсутствием навыков работы по получению и интерпретации диагностической информации, неумением анализировать педагогическую ситуацию и условия, связанные с оценкой достижимости цели, а также с нерациональностью выбора тех или иных действий.

Проектно-прогностические ошибки проявляются в действиях и их последствиях, связанных с формированием образа предстоящей педагогической деятельности. К такого рода ошибкам можно отнести:

- отсутствие общего замысла деятельности и плана действий («собираюсь что-то делать, но пока не знаю что»);
- ошибочный выбор подходов, основополагающих идей, принципов проектирования педагогической деятельности;
- ошибочный прогноз (неверные предположения) об адекватности, эффективности выбираемых средств, методов и процедур педагогической деятельности и другие ошибки профессионального выбора;
- неверный прогноз возможных педагогических эффектов и дальнейшего развития профессиональной ситуации после достижения цели и т. п.

К **методико-технологическим ошибкам** можно отнести действия, приводящие к нарушению профессиональных нормативов организации педагогического процесса, к искажению методики или технологии, к деформации результатов, к потерям в результативности и эффективности воспитания и обучения. Характерной чертой этого вида ошибок является фактическое «участие» в них воспитанников, учащихся, так как рассматриваемые действия педагога обращены непосредственно к ним, включают их в педагогический процесс и отражаются на их деятельности и достижениях (учебных, предметно-практических, личностных). В этой группе ошибок выделяют стратегические, тактические, логические и технические ошибки.

Стратегические ошибки имеют место в тех случаях, когда:

1) Включение учащихся, воспитанников в совместную или индивидуальную деятельность не сопровождается постановкой перед Шими или ими самими конкретных целей и задач. Цель может быть известна только педагогу, при этом действия других участников педагогического процесса приобретают бесцельный характер.

2) В качестве цели выдвигаются заведомо ложные ориентиры деятельности, воспитания. Например, учитель ставит задачу сделать в#е возможное, чтобы по итогам года класс получил путевки и отправился в путешествие на теплоходе, или обещает поставить «пятерки» тем, кто будет участвовать в подготовке школьного вечера.

3) Организуемая деятельность никак не связана с поставленными релями или противоречит им (декларативность, формальный характер цели). Как правило, это случается, если педагог при конст|(уировании педагогического процесса, планировании работы формально подходит к делу.

4) Организуемая деятельность вообще не имеет четко обозначенной цели, не носит целесообразный характер, не направлена ни на какой конечный результат.

5) В деятельности коллектива (школьного класса, общественной организации, творческого объединения) отсутствуют главная цель и перспективы. Ни воспитанникам, ни самому педагогу при этом неясно, для чего вообще существует данный коллектив, к чему он стремится, ради чего действует. Такие ошибки довольно распространены в массовой практике. Исключение составляет деятельность педагогов – руководителей так называемых профильных коллективов (пресс-центра, театра-студии и др.) или обычных («беспрофильных») коллективов, но имеющих цель, представляющую дело жизни (например, поиск и увековечение памяти погибших в годы Великой Отечественной войны, шефство над детским садом или Домом ребенка, благоустройство микрорайона и др.);

6) Во взаимодействии педагогов и воспитанников нарушаются принципы обучения, воспитания или деятельности общественных организаций, в которых состоят воспитанники. Например, чаще других нарушаются такие принципы воспитания, как принципы целенаправленности педагогического процесса, систематичности, последовательности, учета возрастных и индивидуальных особенностей и др.

Тактические ошибки выражаются в том, что при взаимодействии с воспитанниками выбирается неправильная педагогическая позиция и проявляются негативные характеристики стиля педагогической деятельности. О тактических ошибках можно говорить, когда:

1) при организации деятельности педагог берет на себя функции, которые могли бы (и должны бы) выполнить сами учащиеся. Например, составляет план работы коллектива, выполняет за ребят какую-нибудь работу (выпускает стенгазету), излишне опекает их в ситуациях, когда

необходимы их самостоятельность и инициатива (при организации вечера отдыха, в походе), подменяет кого-либо из организаторов (дежурного и др.);

2) педагог неудачно (неадекватно ситуации) выбирает для себя роль в совместной деятельности. Например, становится ведущим в творческом деле, когда важнее, чтобы он выступил в качестве эксперта при оценке творческих идей участников, или, наоборот, садится спокойно в жюри, когда ребятам необходима его помощь в проведении какого-нибудь конкурса;

3) педагог самоустранивается от организаторской деятельности, пускает все на самотек («Пусть делают все сами, у них же должно быть самоуправление»);

4) педагог тяготеет к авторитарной позиции в системе взаимодействия с учащимися, осознавая на вербальном уровне необходимость демократизации школьной жизни. Логические ошибки — это действия, которые нарушают (искажают) общую логику организации деятельности, педагогического процесса.

Логические ошибки проявляются:

1) в пропуске тех или иных этапов организации деятельности. Например, невключение детей в планирование их собственной деятельности, отсутствие подведения итогов и анализа проделанной работы;

2) в непоследовательности организаторской, педагогической позиции. Часто это бывает при предъявлении коллективу каких-либо «организационных требований»;

3) в отсутствии логики при выборе форм работы, определении их взаимосвязи и последовательности реализации. В этом случае совместная деятельность представляет собой случайный набор беспорядочно сменяющих друг друга форм работы, никак не учитывающих ни состояние развития коллектива (группы), ни соотношение интеллектуальной, эмоциональной и физической нагрузки участников педагогического процесса, ни взаимосвязь и сочетаний различных видов деятельности — познавательной, художественно-эстетической, трудовой, спортивной и т. д.;

4) в стихийности выбора форм взаимодействия с учащимися, обусловленной психологической неготовностью к варьированию этих форм (слабое владение приемами взаимодействия с классом как целостным субъектом, предпочтение групповых форм воспитательной работы при малоэффективном их применении на уроке).

К **техническим ошибкам** относятся организаторские промахи, связанные, как правило, с непродуманностью действий, как собственных, так и воспитанников, что приводит к снижению общего уровня организации деятельности и сказывается на ее результатах. Технические ошибки совершаются, когда:

1) педагог не продумывает выполнение того или иного действия, процедуры. Например, планируя детально содержание и ход проведения

викторины, он может не продумать ее начало (что скажет, что сделает, прежде чем перейти к вопросам викторины) и окончание;

2) ребята не получают необходимой информации, объяснений, для того чтобы правильно выполнить какие-либо действия, педагог не обеспечивает их организующей информацией. Учитель может неправильно или неточно, неполно объяснить, как выполнять то или иное действие или работу, может или просто забыть что-то уточнить, напомнить, или сделать это несвоевременно, или посчитать, что никаких объяснений не требуется;

3) при выполнении деятельности забываются различные организационные «мелочи» (недооценивается важность размещения участников совместного дела, не используются возможности наглядности, при организации конкурса не подготавливаются призы и награды, не продумывается, как будут количественно оценены и подсчитаны результаты соревнования, состязания и т. п.).

Среди типичных причин совершения ошибок на технологическом уровне отметим:

- сомнение в наличии и необходимости технологий;
- отсутствие в базовой подготовке обучения технологиям (предпосылок к формированию технологичности);
- существование барьеров в осознании необходимости работы с собой как основным педагогическим инструментом;
- довольствование успешным применением локальных приемов и конкретных методик;
- боязнь отказаться от собственного дидактического опыта;
- неумение совместить с положительным результатом работы (стандартами) новые механизмы работы;
- неготовность к новым формам отношений, являющихся частью новых технологий.

Владение знанием о типологии ошибок формирует праксеологическое видение ситуаций неуспеха профессиональной деятельности, задает подход к их анализу и профессиональной рефлексии. Знание о праксеологических ошибках может стать для педагога своеобразным инструментом праксеологической коррекции своей профессиональной деятельности. В не меньшей степени оно необходимо также методистам и руководителям педагогических коллективов.

Таким образом, «знание о неумении» способно выполнять профессионально-преобразующую функцию. Обращение к проблеме ошибок высвечивает проективный потенциал неуспеха, его диагностичность. Зная о существовании ошибок названных типов, можно не только фиксировать, но предупреждать и предотвращать их.

Вопрос 3.

Праксеологическая коррекция педагогической деятельности

Профессиональная самокоррекция – это одно из праксеологических требований к педагогической деятельности и самому педагогу. Понятие «коррекционная деятельность» вошло в контекст педагогики на рубеже XIX и XX вв. в связи с экспериментальной работой итальянского педагога и врача М. Монтессори и бельгийского врача, психолога Ж. О. Декроли. Думается, что его использование будет правомерным и в контексте педагогической праксеологии.

Ранее упоминалось о трудности и сложности педагогической деятельности. Приведем некоторые данные, подтверждающие это.

Высокое качество педагогической работы достигается, как правило, путем увеличения реально потраченного рабочего времени. Недельная нагрузка современного учителя составляет 57 часов. Около 80 % педагогов вынуждены посвящать работе выходные дни. Школьному учителю приходится выполнять около ста служебных функций и говорить от 6 до 10 часов в сутки с людьми разного возраста. За 45 минут учебного времени он предъявляет учащимся в среднем по 100 требований.

Формирующийся у педагога в итоге постоянных перегрузок дефицит энергоресурсов способствует появлению стойких состояний дезадаптации, в частности «синдрома эмоционального сгорания», или «педагогического криза». **Дезадаптация** – устойчивое рассогласование между степенью необходимого приспособления (адаптации) к окружающей среде, предъявляемым требованиям и имеющейся адаптированностью. Помимо психофизиологических эти явления имеют и праксеологические последствия: они приводят к сужению диапазона средств педагогического влияния, минимизации профессиональных функций, снижению эффективности труда учителя, ощущению не востребоваемости его творческих ресурсов. Подобная ситуация, являющаяся типичной, требует специальных коррекционных действий. Причем в рамках праксеологии речь идет только о том, что может быть исправлено на деятельностном уровне.

В широком смысле под **праксеологической коррекцией** подразумеваются комплекс мер по устранению причин неуспешности деятельности; система изменений, способствующих повышению продуктивности, результативности, эффективности деятельности. Назначение праксеологической коррекции заключается в возможности совершенствования действий педагога с позиций рациональности и успешности.

Ее функциональным применением может стать:

- помощь в профессиональной адаптации к типовым условиям работы;
- компенсация пробелов в структуре деятельности;
- исправление повторяющихся в действиях ошибок;
- снятие различного рода стереотипов профессиональной деятельности и поведения;
- смягчение (устранение) личностных деформаций, причиной которых стало длительное участие в педагогической деятельности, и т. д.

Общая логика организации праксеологической коррекции во многом совпадает с логикой профессионального развития педагога. Кроме-того, она созвучна общим задачам педагогической праксеологии и методам, которые используются в ее рамках (описания, экспертизы, проектирования).

Основу праксеологической коррекции деятельности педагога составляют:

- систематический и системный анализ осуществляемой педагогической деятельности;
- праксеологическая рефлексия;
- критериальное оснащение оценки качества и результативности педагогической деятельности.

Включение в процедуру коррекции требует от специалиста психологической и инструментальной готовности к превращению своих действий, профессиональной деятельности или поведения в предмет праксеологического рассмотрения и преобразования. В ходе исследований установлено, что рефлексия, объектом которой становится сам субъект, проходит несколько фаз развития. В начале идет сосредоточение внимания непосредственно на себе. Далее следуют самооценка и аффективная реакция. Наконец, возникает стремление снять расхождения между своим реальным поведением и социально признанными нормами (идеалом). Таким образом, для исправления недостатков требуется:

- оценка состояния педагогической деятельности в сравнении с ее эталонными вариантами;
- выявление и описание неправильных действий специалиста на основе структурного анализа;
- определение причин искажений, нарушений в системе действий;
- выбор стратегии и логики организации праксеологической коррекции;
- выполнение корректирующих действий.

Одним из важных условий праксеологической коррекции является владение комплексной диагностикой (самодиагностикой) различных форм профессиональной активности. Для того чтобы сформировать предпосылочное диагностическое представление о выбранном предмете рефлексии, необходимо вначале выделить его структуру с учетом целесообразного уровня детализации. Например, в собственном поведении специалиста могут интересовать общие тенденции, смысловые или эмоциональные доминанты, приоритетные формы, стиль, позиции, характер поступков, в деятельности – сформированность психологической или праксеологической структур, качество продуктов, результатов, специфика эффектов, в системе действий — набор и характер операций, в структуре метода – частотность использования компонентов и т. д.

Основными источниками диагностической информации для педагога обычно становятся:

- внешние эксперты (администрация, методисты, коллеги);

- со-участники педагогической деятельности: ученики, воспитанники, студенты, слушатели, клиенты;

- сам исполнитель деятельности, который может опереться на эмоциональные ощущения или сверить свои действия с эталонными! образцами и принятыми нормативами;

- носители информации, на которых зафиксированы в динамике отдельные образцы деятельности или фрагменты профессиональной жизнедеятельности (протокольная запись педагогических ситуаций, видео- и аудиоматериалы).

Коррекционные процедуры требуют от специалиста принятия определенной позиции, обеспечивающей психологическую устойчивость в случае получения знания о собственном несовершенстве (Неуспешности). Она предполагает отстранение от ситуации, открытость любой информации, готовность к внутреннему преобразованию.

Профессиональное несовершенство работника не является причиной для личностной трагедии. Никогда не следует бояться обнаружить и признать свое незнание или неумение. Библейскую фразу «Боящийся несовершен в любви» можно перефразировать применительно к профессиональному контексту: «Боящийся ошибки несовершен в действии».

Типичными профессиональными деформациями, подлежащими коррекции, являются паническая боязнь посещений занятий начальством, методистами, родителями учащихся, просто опытными коллегами; принятие педагогом оборонительной позиции относительно сделанных замечаний. Казалось бы, вместо того чтобы впадать в стрессовое состояние, нужно радоваться счастливой возможности узнать о своих недоработках, слабых местах в деятельности. Ведь только тогда их можно устранить.

Иногда смягчить восприятие негативной информации помогают приемы визуализации качества деятельности. Способы наглядного, невербального представления состояния профессионального качества многообразны. Это могут быть профили деятельности, «срезы» структуры опыта, матрицы результатов деятельности.

Представление об актуальном состоянии деятельности или общих тенденциях профессионального поведения, сформированное на уровне совокупного экспертного мнения, комплексной диагностики или самооценки, предъявленное в виде рисунка, графика, диаграммы, обычно вызывает живой интерес и желание разобраться в причинах выявленных деформаций.

На основании полученных диагностических данных определяется, что именно необходимо изменить. Коррекция может быть осуществлена по различным направлениям:

- по полноте (достраивание структуры деятельности);

- по степени гармонизации (устранение рассогласований, дисбаланса внутри структуры);

- по достижению правильности исполнения действий, операций;
- по результату (работа над улучшением качества за счет оптимизации деятельности или системы профессионального поведения);
- по качеству деятельности (профессиональному, парадигмальному).

О целесообразных направлениях коррекции деятельности совокупного субъекта можно судить также по характеру проблем и целей, которые являются для него актуальными. На основании построения «пирамиды проблем» или «древа целей» достаточно четко «вычисляются» компоненты совместной деятельности, требующие анализа, дополнительного оснащения или коррекции.

Информацию по поводу необходимости коррекции педагогических действий можно получить, опираясь на оценку качества продуктов деятельности учащихся (воспитанников). В этом случае происходит смысловое «оборачивание ситуации оценки». Тенденции, проявившиеся на уровне результата, воспринимаются не с точки зрения «они этого не умеют, не знают, не понимают», а с позиции «я еще не умею этому хорошо научить, это объяснить, сделать так, чтобы они усвоили». Одним из специфических видов праксеологической коррекции является работа с парадигмальным качеством деятельности. По сути, это не что иное, как перевод жизнедеятельности педагогических систем в гуманитарное измерение.

Одним из признаков и результатов гуманитаризации является устойчивое проявление в профессиональной деятельности гуманитарного качества. В данном случае имеется в виду принадлежность деятельности педагога к технократическому или гуманитарному пространству.

Диагностика парадигмального качества в системе деятельности педагога на основе критериев и показателей технократизма или гуманитарности позволяет спроектировать работу по изменению (коррекции) его бытийной позиции в профессии. Феномен парадигмального качества педагогической деятельности подробно рассматривается в исследованиях петербургского педагога И. Е. Кузьминой.

Выделение еще одного направления коррекции обусловлено мнением профессионалов о том, что устаревшие с праксеологической точки зрения формы деятельности (виды продукта) необходимо устранять из массовой практики. Действительно, в современной педагогике существует достаточное количество архаических (форум деятельности, которые продолжают воспроизводиться, хотя и утратили первоначальные функции.

Примером могут служить «классические лекции» в огромных аудиториях в «среднем» по уровню преподавательском исполнении. В век развитых информационно-коммуникационных технологий действия, функцией которых является простое вербальное транслирование учебной информации, представляются «доисторическими» И крайне неэффективными. Это замечание не означает, что лекция должна перестать существовать. Просто необходимо учитывать, что ее функциональное

назначение и место в структуре образовательных систем резко изменились. То же можно сказать о формах контроля знаний в виде традиционных экзаменов по билетам, о научно-практических конференциях, на которых зачастую звучат никак содержательно не связанные друг с другом выступления.

Вместе с тем, применительно к педагогической деятельности полезно обратить внимание на сохранение с ее помощью в образовательной практике «онтологически необходимых действий» (Т. Котарбинский), т. е. действий, которые органически необходимо совершать, чтобы обеспечивать развитие в общественной практике жизненно важных компонентов. Так, праксеологи предупреждают об опасности излишней инструментализации деятельности. Например, для развития мыслительных и речевых структур маленьким детям необходимо упражняться в развитии мелких мышц рук. Но из образовательной практики постепенно вытесняются Чистописание, каллиграфия, ручная работа. Замечено, что раннее приобщение ребенка к технике, способной выполнять за человека простейшие счетные процедуры, тормозит развитие целого ряда когнитивных способностей, а все более широкое использование в начальной школе калькуляторов и компьютеров затрудняет формирование навыков устного счета.

Праксеологическая коррекция, как правило, является совместным действием, так как самому специалисту бывает достаточно сложно в техническом и психологическом смысле увидеть и оценить себя со стороны.

Особенно это относится к ситуации проявления устойчивых негативных стереотипов деятельности. Не секрет, что многим педагогам свойственны монологический, дидактический характер общения, стремление к доминированию, формализованность и жесткость коммуникативных действий, излишняя нормативная требовательность, подозрительность, двигательные и речевые штампы. Эти проявления формируются подчас неосознанно, в силу естественного стремления к минимизации усилий. Они отчетливо воспринимаются окружающими, но самому педагогу не заметны, поскольку он уже «сжился» с ними. Поэтому нет ничего более полезного, чем взглянуть на себя со стороны, с помощью видеозаписи или постороннего (но доброжелательного) наблюдателя.

Квалифицированная обратная связь может дать прекрасный материал для размышлений по поводу необходимой коррекции своих действий. Примером может служить один из опытных петербургских профессоров, который систематически просит студентов письменно (и, разумеется, анонимно) ответить на единственный вопрос: «Что вам сегодня в моей работе мешало воспринимать предлагаемый материал?»

М. П. Горчакова-Сибирская
УСПЕШНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК
ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКСЕОЛОГИИ¹¹

Понятие «праксеология» впервые было использовано французским философом и историком Л. Эспинасом в конце XIX в. Он предложил идею создания отдельной научной дисциплины о факторах повышения эффективности и полезности действий. В одной из работ Л. Эспинас писал, что праксеология нужна как наука о наиболее общих формах и принципах действия в мире живых существ.

Австрийский экономист Л. Мизес в работе «Человеческое действие» в 1949 г. использовал понятие «праксеология» для обозначения науки о человеческом поведении.

В середине XX в. польский философ и логик Т. Котарбинский опубликовал «Трактат о хорошей работе», который стал для европейской науки отправной точкой в понимании целесообразности и рациональности деятельности, а также основанием формирования праксеологического подхода как особого анализа и объяснения человеческой практики.

Слово «праксеология» (от греч. *praxis* – действие, практика) означает «знание о действиях», познание практики в её философском понимании, то есть получение общих сведений о том, что человеком делается. Поэтому изучение практической реализации последствий действия чрезвычайно важно как для преобразования практики, так и для профессионального развития тех, кто этим занимается.

Появление праксеологии как системного знания об общих принципах и способах рациональных (правильных), целесообразных, успешных действий стало ответом теоретического мышления на потребность людей в целостном понимании механизмов собственной деятельности.

Попытки изучения продуктивных педагогических действий предпринимались еще на рубеже XVI – XVII веков Я. А. Коменским, позднее – швейцарским педагогом И. Г. Песталлоци, советским академиком Ю. К. Бабанским (идея оптимизации обучения) и т. д.

В настоящее время педагогическая наука располагает учебным пособием по праксеологии (авторы И. А. Колесникова, Е. В. Титова), которое раскрывает сущностные вопросы этой отрасли знаний и по сути, является руководством к действию. Традиционная культура профессионального обучения педагога, доминирующая и по настоящее время в массовой подготовке преподавателей, предполагает передачу опыта «из рук в руки». Стремление алгоритмизировать эту деятельность является весьма малоэффективным в современную эпоху непрерывных изменений и расширения содержания и наукоемкости педагогического труда.

¹¹ Взято из: Горчакова-Сибирская М. П. Успешность деятельности преподавателя как предмет педагогической праксеологии / Отечественные традиции гуманитарного знания: история и современность: Мат-лы VIII науч.-практ. конф. – СПб, 2012.

Всё чаще в среде профессионалов появляется стремление к рефлексии процесса и результатов, профессиональная деятельность преподавателя становится привычным объектом исследования и проектирования.

Таким образом, педагогическая деятельность становится все более *концептуальной*, укрепляется *субъектно-авторская позиция* педагога (В. В. Сериков).

Более того процессы, связанные с формированием открытого общества, поставили задачи значительного расширения границ преподавательской реальности: в содержательном, методическом, научном, творческом, коммуникативном, информационном, экономическом, психологическом, технологическом и других аспектах.

Несмотря на приобщение к педагогической деятельности специалистов других областей знания, практические аспекты педагогической работы в вузе освещены в литературе крайне недостаточно. Наличие методических рекомендаций, учебников и учебных пособий по разным дисциплинам не снимает остроты вопроса.

Между тем, профессионализм действий для преподавателя должен стать непреложным правилом, поскольку, наряду с целью образования в процессе обучения реализуются цели воспитания и развития. Все это может быть выполнено лишь тогда, когда становится для педагога осознанным и личностно значимым. В противном случае потенциал деятельности может быть направлен не на развитие, а на разрушение личности(?!)

Ситуация остро ощущаемого дефицита практико-ориентированного знания о том, как успешно обучать, воспитывать и развивать личность требует владения инструментарием, не подверженным конъюнктурным и ситуативным изменениям. Таким инструментарием является система педагогической деятельности.

Педагогическая праксеология, выполняя функцию методологического и методического ориентира, помогает специалисту выйти на новый уровень профессиональной деятельности и на необходимый образ мысли о действии *на основе целесообразности и успешности*.

С позиции праксеологии действие может оцениваться как правильное или неправильное. Критерии правильности можно рассматривать как свойства, нормирующие профессиональную активность.

Критерии правильных действий таковы:

успешность (относительно конкретной цели и ситуации); полезность (с точки зрения данной цели);

эффективность (приводит к нужным результатам при наименьших затратах);

технологичность (способность по результатам действия с высокой степенью вероятности произвести запланированное изменение);

эстетичность;

безопасность.

В классических работах по праксеологии существенными для продуктивности совместных действий считаются:

- объединение персонала организации позитивным взаимодействием;
- информированность кадров и информационная насыщенность пространства;
- квалификация персонала.

Педагогическая праксеология выступает в системе педагогического знания как *общая теория педагогической деятельности*. Как область науки, ориентированная на практические потребности, она обращена к работе преподавателя во всех её проявлениях.

Предмет педагогической праксеологии – закономерности и условия достижения рациональности и успешности преобразовательной активности человека в педагогической действительности.

Главной задачей педагогической праксеологии является разработка и обоснование эффективных норм педагогической деятельности и норм максимальной целесообразности действий.

Исходя из того, что функциями педагогической деятельности являются: преобразующая, информационная, коммуникативная, организационная, демонстрационная – её качество может быть соответственно оценено результативностью процесса обучения, повышением его качества и эффективности.

Будучи практико-ориентированной методологической системой, педагогическая праксеология формируется на стыке педагогического, философского, психологического, социологического, научного и практического знания, а также с использованием менеджмента и профессиологии. Фактически праксеология выступает в качестве «философии правильного действия».

Надо полагать, что в перспективе педагогическая праксеология будет развиваться как междотраслевая научная область педагогики.

Для оценки *качества* с точки зрения педагогической праксеологии следует принимать во внимание:

- Характеристику реального состояния педагогической деятельности;
- Степень её соответствия установленным нормативам и стандартам;
- Меру удовлетворения потребностей тех, кто заинтересован в результатах этой деятельности.

Понятие «качество» применимо как к самой деятельности, так и к её результатам. Качество и результат деятельности педагога могут быть рассмотрены с различных позиций:

- Относительно макросистемы (соотношение качества с результатами деятельности коллег из учреждений такого же типа);
- Относительно образовательной системы вуза (соотношение качества и результатов деятельности других сотрудников вуза, подразделения);

- Относительно собственной персональной педагогической системы преподавателя (соотношение с качеством и результатами деятельности собственных замыслов, собственной квалификации).

Высшей ступенью качественности труда является *педагогическое мастерство*, выступающее как итог квалификационного роста и опыта преподавателя. Отличительной чертой преподавателя при этом является *осознание механизмов успешности своего труда и истоков уникальности своего опыта* – это порождает способность ставить и решать (в рамках своей компетенции) профессиональные задачи любого уровня сложности: от прикладных до методологических – а также передавать свое мастерство другому человеку.

Причем, при передаче опыта обязательно присутствует не только демонстрация и описание действия, но и передача принципов, ценностных установок и технологий, обеспечивающих воспроизводимость смысла и логики успешных профессиональных действий другими людьми.

Даже исходно богатые природные возможности (педагогические способности) и прекрасное образование могут оказаться нереализованными, если человек окажется беспомощным в процессуальном отношении, если он не владеет инструментарием достижения цели.

Результатами педагогической деятельности являются:

- Качество организации педагогического процесса и соответствующих видов деятельности обучающихся (учебной и внеаудиторной: научной, спортивной, художественно-творческой, досуговой).

- Динамика личностных проявлений, обогащение личностного опыта обучающихся;

- Профессиональные достижения преподавателя (планы, программы, методические разработки, статьи) – этот результат характеризует творческую продуктивность преподавателя;

- Динамика профессионального роста преподавателя (обретение новых знаний и умений, обогащение личного опыта) – результат обнаруживается рефлексивно самим педагогом, а также оценивается руководством.

Субъективные предпосылки профессиональной успешности проявляются у преподавателя по-разному, как в процессе непосредственной деятельности, так и на уровне оценки обучающимися.

В контексте праксеологии можно говорить о результате, как культуре правильного действия как части *общепедагогической культуры*, которую формируют:

- знание норм и принятых нормативов успешной деятельности,
- наличие в субъективном аспекте достаточного диапазона процедур для продуктивности и результативности действий,
- умение проектировать оптимальную систему правильных педагогических действий для заданных условий,

- способности к праксеологическому анализу и оценка различных форм проявления профессиональной компетентности.

Таким образом, праксеология как практико-ориентированная межатраслевая научная область педагогики, учитывая актуальные социально-образовательные задачи и раскрывая представления о четких инструментальных механизмах деятельности, в значительной мере дает векторы успешности и профессионализма преподавателя.

**Аминов Тахир Мажитович,
Арасланова Алия Талгатовна**

**Праксеологические основы педагогической
деятельности**

Учебное пособие

МИНОБРНАУКИ РОССИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Башкирский государственный педагогический университет
им. М. Акмуллы»
(ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»)

А.Р. Гарданов, А.М. Юмагужина

**Поликультурное направление педагогической
деятельности в школе**

Учебное пособие

Уфа-2022

УДК373.5.016:391.1/2
ББК74.65Я73
Г20

Печатается по решению редакционно-издательского совета Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы

Гарданов А.Р. Поликультурное направление педагогической деятельности в школе [текст]: учебное пособие /А.Р. Гарданов, А.М. Юмагузина – Уфа: Изд –во БГПУ, 2022.-67 с.

В основу представленного пособия положена концепция образования как культурного процесса и этнопедагогический подход. Логика курса выстроена с целью формирования ключевых необходимых на современном этапе поликультурных компетенций..
Рекомендовано студентам педагогических специальностей, слушателям факультетов повышения квалификации работников системы образования.

Рецензенты: Вильданова Г.Б. д.ф.н. профессор БГУ
Кашапова Л.М.. д.п.н., профессор БГПУ им. М.Акмуллы

Содержание

Введение	4
1.Теоретико-методологические основы организации поликультурного образования	6
2.Современные проблемы и особенности конструирования практики поликультурного образования в общеобразовательной школе	13
3.Диалог культур как метод формирования поликультурных качеств старшего школьника	25
4.Критерии и показатели уровня сформированности поликультурных качеств личности учащегося	33
5.Формирование поликультурной личности старшего школьника методами диалога культур	41
Список литературы	60

Введение

Поликультурная направленность образования отражена и в Федеральных образовательных стандартах общего образования. В Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования отмечено, что новыми нормами становятся жизнь в постоянно изменяющихся условиях, что требует умения решать постоянно возникающие новые, нестандартные проблемы; жизнь в условиях поликультурного общества, выдвигающая повышенные требования к коммуникационному взаимодействию и сотрудничеству, толерантности.

В нашей стране накоплен бесценный опыт этнокультурного образования и воспитания, прежде всего традиционными средствами этнопедагогики, но сегодня, простой передачи знаний о культурном и этническом разнообразии мира недостаточно, и ребенок должен эмпирическим путем открывать для себя сходства и различия с другими.

Традиционные дидактические модели основаны на предположении, что понимание культуры приходит со знаниями истории, традиций и обычаев, необходимыми для эффективного взаимодействия с ее представителями. Напротив, экспериментальные модели основаны на убеждении, что больше всего знаний люди извлекают из собственного опыта, например из особого рода активности – симуляционных и ролевых игр, которые создаются для того, чтобы выявить проблемные ситуации при подготовке или в процессе межкультурного взаимодействия.

В этих условиях, на наш взгляд, актуальным является внедрение в школьную практику наряду с традиционными дидактическими технологиями экспериментальных технологий базирующихся на принципах межкультурной диалогичности, к которым можно отнести: тематический обзор учебных тем на принципах диалога (полилога) культур, компаративный анализ культурных комплексов, разбор с учащимися ситуаций межкультурного контакта, включающих инсценировку и моделирование, ролевые игры и другие межкультурные техники.

В представленном пособии показаны методические приемы, позволяющие изучать учебные вопросы и темы в конкретном социокультурном контексте,

осмысливать события и явления на локальном, российском и мировом уровнях и видеть их взаимосвязь, получить представление как об общем опыте цивилизационного развития, так и его различиях, таким образом охватить максимально широкий круг актуальных вопросов, имеющих в основе своей поликультурный, диалогический и со-бытийный характер.

Сегодня существуют отдельные методические разработки внедрения поликультурного компонента в содержание гуманитарных дисциплин, но в основе своей они не имеют диалогического характера, а также не всегда синхронизированы с темами основного курса учебных программ. На современном этапе имеется противоречие между необходимостью обновления содержания курсов гуманитарных дисциплин точки зрения поликультурной ориентации, с одной стороны, и не разработанностью механизма воплощения поликультурного компонента в содержание курсов с другой. Недостаточно разработаны темы и вопросы диалога культур, критерии отбора поликультурного материала, формы его подачи и разбора, тематическое распределение и т.д. Эти и некоторые другие дидактические вопросы рассматриваются в представленном учебном пособии.

1. Теоретико-методологические основы организации поликультурного образования.

Поликультурное образование выступило сегодня педагогическим ответом на новую, более сложную конфигурацию и динамику этнокультурных процессов. Происходит культурная и субкультурная дифференциация общества и соответственно ученического контингента. Все больше подростков, отличаются своеобразием мировоззренческого, познавательного, дисциплинарного характера. В этих условиях необходима грамотная организация поликультурного образования.

Изменения в образовании в духе «поликультурности» в современном мире происходят существенные. На смену ситуативным педагогическим проектам приходят концептуальные программы и стратегии поликультурного образования в отдельных странах и регионах. Глобализация с ее противоречивыми процессами, выдвигает перед образованием сложную задачу подготовки молодежи к жизни в условиях многонациональной и поликультурной среды, формирования умений общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий. Сегодня как никогда, важно научить молодежь понимать и ценить своеобразие культур, воспитывать ее в духе мира и уважения всех народов, искоренять существующие негативные стереотипы и предрассудки относительно представителей других этнических групп, преодолевать культурную монофилию и групповой фаворитизм.

Идеи «поликультурности» и поликультурного образования не являются продуктом только современной жизни. Они разрабатывались многими выдающимися умами человечества в прошлом. В частности в программе «Панпедия», разработанной Я.А.Коменским существенную часть составляет идея формирования у детей умений жить в мире с другими, выполнять взаимные обязанности, уважать и любить людей [39, 384с.]. Пониманию сущности, целей, функций поликультурного образования помогают идеи Н.Рериха о «благодетельном синтезе», под которым он понимает «единение культур», создающее благотворное сотрудничество людей, а также идеи выдающихся философов и историков Н.Данилевского и А.Тойнби о

целостности культурно-исторического развития человечества. О взаимосвязи национального и общечеловеческого в образовании писали великие педагоги К.Д.Ушинский и П.Ф. Каптерев.

Для понимания сущности поликультурного образования особое значение имеют положения М.М.Бахтина о человеке как уникальном мире культуры, вступающем во взаимодействие с другими личностями-культурами, творящем себя в процессе такого взаимодействия и воздействующем на других [7, 504 с]. Бахтин М.М. говорил о возможности существования культуры только во взаимодействии с другими культурами. Данная концепция носит название диалоговой концепции культуры, её автор исходил из основополагающей идеи о том, что культура не существует сама по себе, а проявляется во взаимодействии с иными культурами. Он сам является частью какой-то культуры и, исследуя другую культуру, постоянно соотносит ее язык с символами и смыслами своей культуры. Поэтому даже внутри собственной культуры мы находимся в постоянном диалоге с ней. «Единство культур – это открытое единство [6, 334 с.].

Впервые термин «поликультурное образование (multicultural education)» был использован в Докладе Американской ассоциации преподавателей педагогических колледжей в 1974 году и означало такое образование , которое ставит во главу угла ставит поликультурный плюрализм.

Понятие «поликультурное (мультикультурное) образование» возникло в противовес рассмотрению образования с позиций монокультурности. Исходно поликультурное подразумевало многокультурность (греч. *poly*)

Поликультурное образование стало отражением таких тенденций, как:

- актуализация и рост разнообразия культурного взаимодействия (массовость миграций, возрождение этнических и религиозных культур, усиливающийся диалог религиозных организаций и др.);

- рост ценности личности каждого отдельного человека с признанием его культурных особенностей (преодоление тенденций авторитаризма и разделения культур на «главные» и «второстепенные»);

-появление и расширение влияния идей мультикультурализма, в рамках которого культурное многообразие рассматривается как богатство и ресурс социально-экономического развития, которое преодолевает идеологию монокультурности в обществе и системах образования. [99, с.8].

Модели поликультурного обучения различаются по следующим аспектам:

1. По методу обучения – дидактическому или экспериментальному;

Дидактические модели основаны на предположении, что понимание культуры приходит со знаниями истории, традиций и обычаев, необходимыми для эффективного взаимодействия с ее представителями.

Напротив, экспериментальные модели основаны на убеждении, что больше всего знаний люди извлекают из собственного опыта, например из особого рода активности – симуляционных и ролевых игр, которые создаются для того, чтобы выявить проблемные ситуации при подготовке или в процессе межкультурного взаимодействия.

2. По содержанию обучения – общекультурному или культурно-специфичному;

3. По сфере, в которой стремятся достичь основных результатов, – когнитивной, эмоциональной или поведенческой [2, с.11].

Когнитивный подход делает акцент на получении учащимися знаний и информации о культурах и межкультурных различиях.

Эмоциональный подход ориентирован на трансформацию установок, связанных с межкультурным взаимодействием, чувств людей по отношению к «иным» (от предубежденности к толерантности или даже к активному энтузиазму по развитию близких взаимоотношений). Кроме того, ориентированные на эмоции обучающие программы могут помочь учащимся справляться с неуверенностью и тревожностью в новой культурной среде и таким образом более успешно адаптироваться в ней.

Поведенческий подход призван формировать умения и навыки, которые повысят эффективность общения.

Главной характеристикой поликультурной образовательной среды является ее открытость по отношению к требованиям общества и готовность отвечать на образовательные потребности его членов.

Поликультурная образовательная среда диктует насущную потребность осуществлять учебно-воспитательный процесс с учетом этнокультурного фактора, акцентируя межгрупповую гармонию и культурный плюрализм, создавая условия для познания культуры других народов, что способствует толерантным отношениям между участниками образовательного процесса. Преподавание в поликультурной среде основано на понимании того, что знание – это социальный и эволюционный процесс, подвергнутый искажениям вследствие негативного влияния различных форм дискриминации.

Для создания условий поликультурного взаимодействия целесообразно

применение поликультурного подхода в содержании предмета и методике его преподавания, способствующего воспитанию социально-психологических, мировоззренческих, межнациональных, патриотических, нравственных чувств.

Поликультурное образование рассматривается как вид целенаправленной социализации обучающихся, обеспечивающий:

На *когнитивном уровне* освоение образцов и ценностей мировой культуры, культурно-исторического и социального опыта различных стран и народов;

на *ценностно-мотивационном уровне* формирование социально-установочных и ценностно-ориентационных предрасположенностей обучающихся к межкультурной коммуникации и обмену, а также развитие толерантности по отношению к другим странам, народам, культурам и социальным группам;

на *деятельностно-поведенческом уровне* активное социальное взаимодействие с представителями различных культур при сохранении собственной культурной идентичности.

Г.В.Палаткина считает, что поликультурное образование должно иметь две главные цели:

- 1.удовлетворение образовательных запросов представителей всех этносов -
- 2.подготовка людей к жизни в мультикультурном обществе [72, 54 с.]

Из целей вытекает ряд конкретных задач поликультурного образования:

- 1.глубокое и всестороннее овладение учащимися культурой своего собственного народа как неперенное условие интеграции в иные культуры;
- 2.формирование у учащихся представлений о многообразии культур в мире и России, воспитание положительного отношения к культурным различиям, способствующим прогрессу человечества и служащим условиям для самореализации личности;
- 3.создание условий для интеграции учащихся в культуры других народов;
- 4.формирование и развитие умений и навыков эффективного взаимодействия с представителями различных культур;
- 5.воспитание учащихся в духе мира, терпимости, гуманного межнационального общения;
- 6.формирование и развитие умения критически мыслить;
- 7.развитие этнотолерантности;
- 8.формирование у учащихся чувства национального самосознания, достоинства, чести через развитие «исторической памяти», побуждение интереса к своей малой родине, истории своего народа;
- 9.формирование осознанных, позитивных ценностных ориентаций личности учащегося по отношению к собственной российской культуре, поликультурной по своей природе;
- 10.воспитание уважения к истории и культуре своего и иного народа; использование этнопедагогической среды как основы для взаимодействия личности с элементами других культур;
11. способности учащегося к личностному, культурному самоопределению.

Поликультурность в России обретаёт своё теоретическое обоснование ещё в концепциях основателей Евразийского движения в России Н. Трубецкого, В. Ильина, П. Савицкого, в трудах историка и этнолога Л. Гумилева, представителя тюркской общественной мысли Исмаила Бей-Гаспринского и других. Общей идеей является то, что славянские, тюркские, финно-угорские народы ментально близкие, имеют общую историческую судьбу и вместе с другими народами строят Россию как евразийское государство.

Практическое же осуществление поликультурного образования в России особенно отчетливо проявилось в советский период в формате «интернационального воспитания». В течение многих десятилетий советская школа накопила ценный опыт интернационального воспитания учащихся. Клубы интернациональной дружбы, фестивали, спортивные состязания, путешествия, экскурсии, совместный отдых детей и подростков разных народов, способствовали формированию достаточно гармоничных межнациональных отношений. Однако закрытость советского общества ограничивала интернациональное воспитание молодежи рамками одной страны.

Как отмечает Хакимов Э.Р. «В Российской Федерации предпосылками создания и развития теории поликультурного образования стали изменения в государственной идеологии от «русификации» – к признанию этнокультурных особенностей коренных народов Российской Федерации; развитие личностно-ориентированной культурологической педагогики; стремление повысить качество обучения иностранным языкам; усиление иммиграционных процессов.

При этом отмечаются следующие риски для практического внедрения в отечественную практику: отсутствие в обществе устойчивых традиций либерализма, когда у граждан недостаточен опыт отстаивания индивидуальных свобод и не сложилась традиция приоритета интересов и свобод личности над интересами государства; страх субъектов образования в связи с ростом культурного многообразия общества, блокирующий действия по превращению многообразия в ресурсы общественного и личностного развития; опасение части населения в «размывании» традиционной этнокультурной идентичности у подрастающих поколений; европоцентризм в сознании организаторов образования, родителей и общественности, транслируемый через содержание образования [98, с.10-11].

В нашей стране, несмотря на всеобщее декларирование необходимости поликультурного образования, до сих пор оно рассматривается слишком узко, как образование, обеспечивающее формирование толерантных отношений, не затрагивая сущностные стороны и уровни развития личности, его

мотивационная структура, индивидуальная жизненная траектория и личные интересы.

Одновременно, поликультурное образование и воспитание в основе своей базировалось на понятиях и педагогических ресурсах этнопедагогике, где основным средством выступает народная традиционная педагогика. На наш взгляд, в практике поликультурного образования наравне с собственно этнопедагогическими подходами необходимо задействовать должной степени кросс-культурные социально-психологические, культурологические и социологические подходы. Не отрицая традиционные этнопедагогические подходы в образовании, сегодняшняя практика обогащается экспериментальными подходами и дидактическими методами собственно «поликультурной педагогики». Необходима сбалансированная композиция, как из традиционных дидактических так и инновационных экспериментальных методов и технологий поликультурного образования.

Методы к которым применимы принципы межкультурного диалога(полилога), можно отнести следующие:

- рассмотрение и разбор узловых учебных тем методами диалога (полилога) культур,
- межкультурные упражнения по моделированию (инсценированию) и разбору совместно с учащимися ситуаций межкультурного контакта,
- работа в группах,
- межкультурные тренинги,
- групповая дискуссия,
- ролевые игры.

2.Современные особенности конструирования практики поликультурного образования в общеобразовательной школе

В российском образовании можно выделить несколько групп школ различающихся по основным подходам и содержанию работы в области поликультурного образования и воспитания:

1. Обычные общеобразовательные школы;
2. Школы с углубленным изучением отдельных предметов;
3. Школы, работающие на дидактических принципах поликультурализма (ассоциированные школы ЮНЕСКО);
4. Школы, применяющие специальные поликультурные технологии (школы диалога культур, работающие по методике В. Библера)

В организации поликультурного образования выделяют две модели школ:-

1. Этнокультурная (с углубленным изучением культуры одного из этносов)
2. Мультикультурная с полиэтническим составом учащихся, содержание образования в которых составляют национально-региональный (родная культура), федеральный и мировой компоненты

Поликультурное образование в них осуществляется по сферам деятельности:

1. Учебный процесс в школе
2. Воспитательная деятельность
3. Культурно-досуговая деятельность

Сегодня работа по поликультурному образованию и воспитанию осуществляется по следующим основным направлениям:

1. Учитель-предметник включает в учебный процесс дополнительный материал, способствующий поликультурному обогащению
2. Воспитатель формирует личность способную к активной жизнедеятельности в многокультурной и многонациональной среде
3. Внеурочная деятельность -презентации разных культур, изучение традиций, обмен культурными ценностями и др.
4. Дополнительное образование, где создаются условия для расширения и углубления этнокультурных знаний

Изучая и обобщая существующий педагогический опыт, отмечаем, что в настоящих условиях российского образовательного пространства доминирующими методами, формами и средствами поликультурного образования по-прежнему выступают традиционные.

К *традиционным* можно отнести и такие формы организации деятельности, как включение в фольклорную деятельность, тематические классные часы, экскурсии, прогулки, экспедиции, классные и общешкольные праздники, фестивали культуры и дни дружбы, клубы интернациональной дружбы, экспедиции и походы по местам, связанным с культурными достопримечательностями и историческими памятниками; выпуск газет, теле- и радиопередач, отражающих культурное многообразие, вечера, посвященные выдающимся представителям литературы, искусства, науки; театральные постановки пьес, сказок, былин; конкурсы на лучшего знатока народных обычаев, национальной кухни, традиционных ремесел.

Представляется, что только представленные просветительские в основе своей формы и методы, повышая этнокультурную грамотность, все же недостаточно эффективны в деле развития поликультурной личности школьника, так как представляют собой пассивное обучение, поскольку учащиеся обеспечиваются готовой к употреблению консервированной информацией и не более того.

Как справедливо замечает Алдошина М.И.: «Простой передачи знаний о культурноэтническом разнообразии мира недостаточно, и учащиеся должны эмпирическим путем открывать для себя сходства и различия с другими. Иными словами, программы межкультурного обучения должны быть направлены на развитие этнокультурной компетентности в общении (перцептивной, коммуникативной и интерактивной) с представителями других культур [2, 14 с.].

В этих условиях актуальными являются новационные *формы и методы*, основанные на *принципах диалогичности*, к которым можно отнести оригинальные межкультурные и кросскультурные технологии.

1. Поурочный разбор узловых (поликультурных) учебных тем методами диалога (полилога) культур;

2. Межкультурные тренинги по моделированию (инсценированию) и обсуждению ситуаций межэтнического контакта;

3. Кооперативное обучение (работа в малых группах)

4. Ситуационно-ролевые игры и др.

Посредством данных и других экспериментальных технологий, на наш взгляд существенно может быть повышена поликультурная компетентность ученика, поскольку здесь приобретается опыт решения актуальных проблем, связанных с особенностями взаимодействия в поликультурной среде.

Использование многочисленных игровых техник позволяет школьникам установить взаимопонимание со сверстниками других национальностей в реальном взаимодействии. Главной задачей для педагога здесь выступает предоставление каждому ребенку возможности максимального самовыражения. Ценность таких методов для учащихся заключается в том, что они:

- приобретают опыт осознания собственных этнических стереотипов и предубеждений;

- получают впечатления о других народах и культурах в живом непосредственном общении со сверстниками;

- обретают способность ценить в себе и в других индивидуальность и непохожесть, обусловленную в том числе и этническими различиями.

Важным *ресурсом* поликультурной педагогики в школе является сегодня обновление учебных дисциплин специфическим поликультурным материалом и их поурочный разбор. Содержание поликультурного образования имеет междисциплинарный характер. «Поликультурность» присутствует в составе, прежде всего учебных дисциплин гуманитарного, художественно-эстетического циклов и в специальных курсах по истории и культуре отдельных народов. Поликультурное образование, в той или иной степени охватывает дисциплины не только национально-регионального компонента, но практически все социально-гуманитарные дисциплины учебной программы: иностранные языки и литературу, обществознание, историю, право и другие.

Так, например учебный курс «Всеобщая история» позволяет избежать замыкания на своей собственной истории, организовать диалог культур различных эпох, связать исторический опыт с деятельностью современного человека культуры, с актуальными проблемами современности.

Изучение курса «Права человека» дает учащимся возможность осознать понятие свободы как ценности и как условия самореализации личности, воспитывает чувство личного достоинства, уважение прав и достоинства людей независимо от национальности, расы и вероисповедания. Курс способствует формированию умений неконфликтного межнационального общения.

Содержание предметов *естественнонаучного цикла* дает представление о значимости сохранения мира и защиты окружающей среды, развития научного и культурного сотрудничества, решать глобальные противоречия ненасильственными методами.

Образовательная область «Искусство» обеспечивает получение учащимися представлений о многообразных связях человека и общества с миром искусства, содействует пониманию механизмов различных национальных культур, осознанию этнических и национальных ценностей искусства.

Содержание учебного курса «Трудовое обучение» позволяет показать производственные, технологические процессы как составную часть духовно-материальной культуры общества на цивилизационном, общероссийском и этническом уровнях.

О.В. Хухлаевой предлагаются некоторые интересные и продуктивные на наш взгляд методические подходы поликультурного сопровождения образовательного процесса.

Идеи для преподавателей в области филологии и литературы.

Полезно уделить часть учебного времени тому, чтобы дети - представители национальных меньшинств имели возможность читать и писать на своем родном языке различные тексты (стихи, дневники, статьи и т.п.). Удачной и плодотворной возможностью поработать с языками является драматизация (инсценировка) ситуаций, связанных с межнациональными

отношениями, например выбор и постановка интересных пьес или романов, написанных национальными писателями (представителями тех этнических групп, которые представлены среди учеников школы), или сочинение сюжета(пьесы), связанного с социальными и эмоциональными аспектами переживания опыта иммиграции. Для усиления мотивации можно поручить детям подготовить цикл радиопередач, включая сценарий, интервью, комментарии, музыку, взяв в качестве основной темы многокультурную среду той территории, где находится школа. Параллельно можно организовать графическую деятельность, например, конкурс комиксов на межкультурные темы, в которых отражалось бы взаимное уважение и обогащение ценностями различных культур.

В преподавании иностранных языков можно организовать постоянную переписку по электронной почте между учащимися из разных стран, изучающими один и тот же язык: например, через Ассоциацию школ ЮНЕСКО. Темы могут быть самыми различными, но, так или иначе, отражать различные стороны культуры этих стран. В любом случае в преподавании иностранных языков нужно делать акцент на их способности стать средством обучения, а не просто предметом обучения в узком понимании. Они должны вносить свой вклад в формирование реалистических, современных и позитивных представлений о странах изучаемого иностранного языка (их образе жизни, социальных проблемах, научном, музыкальном и спортивном вкладе и т.д.), избегая поверхностных и стереотипных точек зрения, представленных в некоторых учебниках иностранного языка».

Идеи для преподавателей в области общественных наук.

Полезно было бы проработать с помощью различных методик значимые тексты, как, например, Декларацию прав человека, речи и произведения лауреатов Нобелевской премии мира, известных писателей и антропологов. Полезно было бы познакомить учащихся с различными системами летоисчисления, определения исторического времени, особенно у народов, живущих по соседству со школой (мусульман, цыган, удмуртов и т.д.).

Следует уделять больше учебного места и времени изучению географии и истории, живущих на данной территории (представленных в школе)

национальных меньшинств, для того чтобы разрушить этноцентрические или узконационалистические представления. Можно использовать примеры отдельных учеников или групп учеников-мигрантов, чтобы подробно изучить различные аспекты географии (физической и экономической) различных стран. Таким образом, можно избежать бездумного заучивания этого материала, а сделать упор на активные методы изучения - усвоение географических и исторических знаний как живой информации, над которой можно размышлять и на которую можно активно воздействовать (проблемы окружающей среды, непонимание между Севером и Югом и т.д.).

Следовало бы изучать деликатные и неоднозначные исторические темы с различных точек зрения (тех народов, которые были в них задействованы), такие как, например, завоевания, войны, колонизации, включая современные дипломатические отношения. Такой способ изучения даст ученикам возможность использовать разные источники информации, документы и, по возможности, непосредственные свидетельства (воспоминания, мнения экспертов) в качестве альтернативы упрощенному изложению, принятому в учебниках и энциклопедиях.

Можно дать групповые задания, в ходе которых стояла бы задача изучить отношения между природно-социальным окружением и некоторыми значимыми культурными ценностями соседних народов (например, кочевая история цыган и свобода как культурная ценность, или гостеприимство как добродетель у арабских народов и т.п.). Так или иначе, речь пойдет о выборе одной культуры и в определенной степени изолированного рассмотрения ее особенностей, для того чтобы лучше понять и научиться терпимо относиться к культурным ценностям людей этой этнической группы.

Идеи для преподавателей в областях музыки, художественного творчества и физической культуры.

Было бы интересно изучать переплетения, традиции и заимствования в области музыки, которые возникали в различные периоды истории между различными культурами: джаз, рок и т.д. Можно было бы сформулировать факультативы или кружки с такими названиями и содержанием, как, например, «Музыка всех цветов» или «Студия интернациональной музыки». Нужно

готовить учеников, чтобы они могли воспринять, понять и оценить другие культурные формы проявления «языка искусства», как правило, гораздо более тесно связанного с образом повседневной жизни (религия и ее проявления, ремесла, строительство, украшение тела, оформление магазинов и т.п.). Работа в этой области может заключаться в обмене предметами творчества между учениками из школ с разным культурным окружением, и последующим конструктивным анализом этого обогащения; в классах и школах, которые уже являются многонациональными, ученики могут принести из дома предметы, характерные для их народного творчества; известные художники (признанные и другими культурами) могут проводить познавательные встречи в школах; можно провести связь между наиболее значимыми в европейском контексте произведениями искусства с наследием, доставшимся нам от других народов и культур, и т.д.

В области физической культуры можно включать спортивно-игровые упражнения, характерные для других народов, обогащая, таким образом, формы достижения общих для всех базовых целей в этой сфере [99, с.243].

Какие особенности подачи поликультурного материала при этом можно выделить. Американским исследователем Дж. Бэнксом предложены четыре способа включения в содержание учебной дисциплины:

1) контрибутивный подход, допускающий поверхностное знакомство с этническим материалом, т.к. цели, структура и содержание основной программы не подвергаются реформированию, а интеграция этнического компонента происходит на уровне отдельных личностей, элементов культуры или знаменательных событий в истории народа, что не требует длительной и сложной работы от учителя;

2) аддитивный подход, также кардинально не затрагивающий структуру и цели основной программы, но, подразумевающий расширение интеграции этнического компонента до введения в программу спецкурсов или разделов соответствующего этнического содержания, что требует от учителя гораздо большей осведомленности об истории и культуре этнических групп;

3) трансформационный подход, Данный подход дает возможность учащимся рассматривать исторические события, теории, концепции с различных точек зрения

4) подход «социальных действий», содержащий элементы трансформационного подхода и дополненный активными действиями учащихся по принятию социальных и политических решений в рамках изучения темы [104,с.188].

В целом содержание общеобразовательных учебных курсов дает школьнику возможность усвоить такие основные понятия и категории поликультурного образования, как: самобытность, уникальность, культурная традиция, духовная культура, этническая идентификация, национальное самосознание, российская культура, мировая культура, культурный империализм, многообразие культур, межкультурная коммуникация, культурная конвергенция. культура межнационального общения, культура мира, культурная дистанция, культурный шок, солидарность, ненасилие, толерантность и др.

При реализации основных положений Концепции поликультурного образования на современном этапе существует ряд как объективных, так и субъективных трудностей.

Существует проблема практической реализации учителями диалектической взаимосвязи патриотического воспитания школьников и формирования у них наднациональных общечеловеческих ценностей, не противопоставляя при этом национальное и интернациональное.

Трудности реализации принципа «поликультурализма» связаны на наш взгляд и с тем, что в условиях социального ускорения учителя стоят на различных мировоззренческих платформах, опираясь на разные парадигмы образования: традиционную, технократическую, гуманитарную и другие.

Зачастую направления поликультурного образования, не соотнесены со структурой приоритетных культурных и образовательных интересов учащихся, с проблемами социальной самореализации.

Не задействовано в должной мере медиаобразование, которое рассматривается как один из ведущих инструментов обеспечивающих возможности всестороннего «диалога культур», позволяющего избежать национальной замкнутости, выйти на уровень сопоставления, сравнительного анализа культурного и образовательного опыта разных стран.

Сегодня, в педагогической науке сформировалось целое направление «медиаобразование», призванное помочь школьникам лучше адаптироваться в мире медиакультуры, освоить языки средств массовой информации, уметь анализировать медиатексты и т.д. В ряде развитых стран (Канада, Австралия) медиаобразование стало обязательным компонентом обучения в старших классах. Современное интенсивное развитие средств массовой коммуникации, на наш взгляд, высветило актуальность философской позиции М.М.Бахтина: «культура нововременного мышления - это культура «втягивания» всех прошлых и будущих культур в единую цивилизационную лестницу». Медиакультура на новом уровне технических возможностей эффективно способствует такому объединению, создает невиданные прежде возможности для диалога культур на глобальном и межличностном уровнях. К сожалению медиапространство используется зачастую не по назначению. Проблемой выступает потребление подрастающим поколением массовой глобалистской, не имеющей национальных основ эрзац-культурной продукции ведущей зачастую к деструктивным социальным настроениям.

Существенное влияние на этнообразовательный процесс оказывает и социально- экономическое и духовно-нравственное состояние в стране. Эффективность организации процесса формирования подрастающего поколения в определенной степени зависит от того, насколько в нем учтены внешние факторы, их взаимосвязи и направления развития, то есть, каким педагогическим потенциалом обладает окружающая среда. Нравственное и психологическое сближение людей разных национальностей, их повседневное дружеское общение взаимоуважение, находятся в прямой зависимости от позитивного решения социально-экономических и политических проблем.

Сегодня, к сожалению можно говорить о существовании социальной базы этноцентризма и этнического фаворитизма, о его проникновении в массовое сознание, в том числе и сознание подрастающего поколения. Возрастает социальная напряженность, углубляются социально-экономическая поляризация общества. В этих условиях экстремистские и радикальные силы навязывают народу образ врага, в лице представителей других национальных и конфессиональных групп.

Одновременно следует отметить, что воспитание уважительного отношения к тому или иному языку и культуре несовместимо с насильственным их навязыванием, равно как и с созданием искусственных преград и препятствий для общения с инациональными культурами и народами. Патриотизм, толерантность и эмпатия, культурный релятивизм формируются не прямыми призывами любить, жить в мире и согласии, а сложными, разнообразными порой опосредованными путями. Неумелая деятельность, слишком прямолинейное воздействие приносят эффект, обратный желаемому. Здесь необходима максимально возможная реализация принципа добровольности и личной заинтересованности.

Не всегда принимаются во внимание культурные особенности восприятия и переработки информации учащимися, культурно обусловленные особенности общения у разных национальных групп.

В качестве примера представим некоторые барьеры взаимопонимания, которые возникают между педагогом и ребенком. Так, известно, что в вербальной коммуникации в различных культурах используются разные громкость и быстрота. К примеру, дети с Кавказа говорят громче, особенно мальчики. Нередко педагоги относят это к проявлениям невоспитанности и применяют наказания. Другой барьер взаимопонимания может возникнуть у педагогов-женщин с кавказскими подростками, если они не сумеют проявить уважения к их открыто проявляющейся мужской роли.

Психологи, работающие с ненцами, заметили, что среди них преобладают так называемые правополушарные дети, т.е. с доминирующим правым полушарием. Им требуется другая форма учебных заданий, чем левополушарным детям, в учебниках обычно не представленная.

Можно сделать вывод, что дети, не принадлежащие к основной культурной группе, попадают в зону риска в плане нарушения успеваемости. Однако для ребенка любой национальности длительное пребывание в ситуации неуспеха в школе достаточно травматично. Оно приводит к формированию глубокого чувства неполноценности, которое с большой степенью вероятности приведет к формированию компенсаторной агрессивности. Ребенок будет проявлять агрессию к представителям тех культурных групп, которые являются более успешными в качестве компенсации за собственный неуспех. [99, с.245].

Программы поликультурного образования должны быть направлены на снижения игнорирования других групп; усиления значимости гуманистических ценностей; создания надэтнических групп и пересекающихся идентичностей; организации межгруппового контакта при благоприятных условиях; осознания расхождения между декларируемыми ценностями и поведением; обобщения позитивного опыта взаимодействия с членами других групп.

Сегодня, заметно активизировались процессы международного сотрудничества в сфере образования. Это ранее всего связано с деятельностью ведущих международных правительственных и неправительственных организаций, ответственных за трансграничные процессы в сфере образования и разработку соответствующих международных программ, в частности с ролью ЮНЕСКО в реализации образовательных программ [59, с.224]. Значителен вклад этих организаций в создание кросс-культурной среды, способствующей диалогу культур и благоприятной для поликультурного воспитания и образования. Проведено несколько международных конгрессов, посвященных теме поликультурного образования. Создана Международная ассоциация преподавателей, которые занимаются этой проблемой, ЮНЕСКО поддерживает целый ряд программ, посвященных исследованию путей преодоления межкультурной разрозненности. Деятельность ЮНЕСКО охватывает и школьное образование. Сегодня в Российской Федерации 189 ассоциированных школ ЮНЕСКО, в рамках проекта «Ассоциированные школы ЮНЕСКО» где

«поликультурализм» является ведущим дидактическим принципом. Активно используется в практике поликультурного образования в школе достижения сравнительной педагогики. Происходит обмен эффективными методиками поликультурного образования и воспитания между странами и педагогическими системами. Растет объем научно-теоретических разработок в данной области знания, имеющих в свободном доступе.

Содержание, формы и методы поликультурного образования в школе имеют специфику в каждой из республик и областей Российской Федерации. В Республике Башкортостан есть свои особенности, определяемые характером социально-культурного развития, национальным составом, историей края, языковой и религиозной ситуацией. Для Республики Башкортостан это особенно актуально, как региона с высоким индексом этнической мозаичности, в которой проживают представители порядка 120 национальностей, из них 6 этноареальных групп, имеющих места компактного проживания (русские, башкиры, татары, марийцы, чуваш, удмурты). Подавляющее большинство ученических коллективов в республике многонациональные, что определяет актуальность и обязательность реализации принципа «поликультурности» в учебном процессе [63, с.448].

3. Диалог культур как метод формирования поликультурных качеств старшего школьника

В современных условиях возрастания межэтнической напряжённости диалог культур становится тем универсальным приёмом, который обеспечивает и системность, и высокое ценностное содержание преобразований в системе образования.

Понятие «диалог культур» стало одним из основополагающих для всего педагогического сообщества. Понятие «диалог культур» имеет филолого-философское происхождение, так как основывается на работах М.М.Бахтина и В.С.Библера, использовавшего бахтинскую концепцию полилога и диалога применительно к образованию [8, с.299. Отметим, что само явление диалога культур возникло стихийно еще в Античности, то научное же осмысление проблем культурного взаимодействия относится к XVIII–XIX векам, а собственно педагогическая составляющая диалога культур стала выделяться только в XX столетии.

«Ценность культурного диалога состоит в том, что он создаёт духовное пространство для новых ценностей и мировоззренческих ориентаций, усиливает различные формы человеческого сотрудничества, предполагающего свободу и ответственность человека, признание его самоценности» [3, с.70]. Участие в диалоге (полилоге) учит учащихся проникать и понимать логику собеседника, терпению, нахождению общего и особенного, умению выслушивать и корректировать собственную систему взглядов.

Современный диалог и полилог культур - имеет качественно новое более интенсивное и проблемное содержание характерное для информационного общества. Диалог культур в контексте современной культуры разворачивается вокруг основных вопросов бытия, имеет со-бытийный и актуальный характер.

При этом диалог культур может быть рассмотрен, как методологическая основа межкультурных коммуникаций и как образовательный метод.

Основные цели диалога культур в образовании:

- 1.Овладение культурой национального общения
- 2.Формирование культурологической компетенции
- 3.Воспитание толерантности

4. Формирование представления о национальной картине мира

Применительно к педагогической практике следует также учесть, что по самой своей сути диалог культур прямо связан с воспитанием толерантности учащихся, ибо толерантное отношение к другим культурам предполагает укоренённость в сознании определённого ряда установок, касающихся прежде всего понимания связи между человеком, его культурой и процессом познания, что прямо следует из диалога культур. Диалог культур способствует формированию толерантности учащихся, хотя и не сводим только к этому, пусть и важнейшему, своему свойству [4, с.9].

Введение в ситуацию диалога предполагает использование таких элементов технологии как:

- 1) диагностика готовности учащихся к диалогическому общению - базовых знаний, коммуникативного опыта, установки на самоизложение и восприятие иных точек зрения;
- 2) поиск опорных мотивов, т.е. тех волнующих учащихся вопросов и проблем, благодаря которым может эффективно формироваться собственный смысл изучаемого материала;
- 3) переработка учебного материала в систему проблемно-конфликтных вопросов и задач, что предполагает намеренное обострение коллизий, возвышение их до «вечных» человеческих проблем;
- 4) продумывание различных вариантов развития сюжетных линий диалога;
- 5) проектирование способов взаимодействия участников дискуссии, их возможных ролей и условий их принятия учащимися;
- 6) гипотетическое выявление зон импровизации, т.е. таких ситуаций диалога, для которых трудно заранее предусмотреть поведение его участников (погружения, десанты, игровые ситуации, дискуссии и т.п.).

Диалог культур возможен только на принципе «культурного релятивизма», и на который мы опирались в своем исследовании.

Его исходные положения:

1. Каждая культура имеет собственный контекст и свою логику.
2. Ни одна культура не может быть лучше другой, поскольку каждая культура обладает своим ценностным содержанием значимым для человечества.

В школьной практике диалог культур наиболее присущ гуманитарным предметам, на которых и лежит основная ответственность за духовное воспитание учащихся, формирование их гражданского сознания. Отсюда и понимание диалога как метода формирующего.

Важно при употреблении понятия «диалог культур» чётко определять его значение в сфере образования – метода или педагогической технологии.

Методы диалога культур рассматриваются нами в широком значении во всем его разнообразии приемов по отдельным предметам, построенных на принципах межкультурной диалогичности и поликультурного дискурса.

В узком значении – это специфическая технология Школы диалога культур В.Библера, применяемая экспериментально в ряде школ Российской Федерации (МБОУ СОШ №106 г. Красноярск, учебный центр «Диалог», школа «Зимородок» МБОУ СОШ №13 г. Новосибирск, МБОУ СОШ №7 г. Чайковский, Культурологический лицей № 1310 г. Москва, Школа «Умка» г. Новосибирск и др.).

Можно выделить несколько подходов к организации диалога культур, представленных в российской педагогической практике.

Первый подход - предполагает самое широкое использование диалога культур в практике преподавания отдельных предметов: от филологических до технологии.

Второй – диалог культур в школах этнических диаспор (в обобщающем варианте – поликультурность; в последнее время его популярность резко выросла),

Третий – диалог культур как основа всего учебного процесса в классах с ярко выраженным смешанным этническим составом,

Четвёртый – диалог культур как стержень всей образовательной программы учебного заведения, специфика которого предполагает углублённое изучение иной культуры (или культуры и языка).

Относительно второго, третьего и четвёртого направления можно говорить о том, что их можно рассмотреть как педагогические технологии диалога культур, так как они реализуются педагогами основного и дополнительного образования.

Для общеобразовательных учебных заведений наиболее предпочтительными являются «первый» и «четвёртый» подходы. Четвёртый подход легко вбирает в себя первый как более локальный. Если «четвёртый» подход как универсальный может стать основой для определения стратегии развития сразу нескольких образовательных учреждений (своеобразная сеть, основанная на принципах диалога культур), то «первый» – тактическим способом её реализации [68, с.14-15].

В образовательном процессе диалог культур может происходить как по горизонтали, так и по вертикали. Диалог культур осуществляется по горизонтали в географическом одновременном пространстве. То есть в диалог культур по горизонтали вступают, например, представители различных национальностей [86, 150с.].

Диалог культур по вертикали – это диалог во времени, когда происходит диалогическое общение различных исторических эпох [14, с.413].

Диалогичные дидактические методы и подходы преподавания гуманитарных дисциплин, позволяют учащимся получить представление о генезисе развития материальной и духовной культуры человечества, осмысливать события и явления на локальном, российском и мировом уровнях и видеть их взаимосвязь. Есть возможность научить школьников понимать то, как глобальные проблемы преломляются на локальном уровне, анализировать эти проблемы в конкретном социокультурном контексте, дать им представление как об общем опыте цивилизационного развития, так и его различиях.

Многopersпективная модель предполагает изучение социальных и

исторических событий с точки зрения разных национальных групп. Кроме того содержание образования перерабатывается с многонациональной точкой зрения, здесь поликультурное образование соединяется с глобальным.

Образование средствами обществознания предполагает привнесения, прежде всего социо-культурного актуального компонента включающего:

- знания о социо-культурных реалиях и традициях изучаемых народов;
- осознание учащимися сущности социальных явлений, иной системы понятий;
- сопоставление изучаемой культуры с родной и включение в диалог (полилог) культур;
- представление о достижениях и вкладе сопряжено проживающих народов в развитии общечеловеческой культуры;
- понимание роли родного языка и культуры в зеркале культуры другого народа;
- наличии базовых страноведческих знаний о национально-культурных особенностях и социокультурных реалиях той или иной страны, складывающееся из сведений, включающих самые различные стороны жизни, как то: (ее местонахождение, географические и природные особенности, основные города и их достопримечательности, политический строй, национальные праздники и традиции, достижения в области науки, экономики, литературы, искусства, образования, формы сотрудничества с другими странами, история страны, важные события прошлого и настоящего, выдающиеся представители в области литературы, искусства, науки, особенности быта и повседневной жизни, семейного уклада, проведения досуга, учебной и трудовой деятельности, сфер интересов, форм участия в общественной жизни и т.д.).

Рассмотрим возможности реализации поликультурного компонента непосредственно по курсу «Обществознание» в старших классах общеобразовательной школы.

Типовой пример привнесения поликультурного компонента на уроке обществознания и соответствующее практическое задание выглядит следующим образом:

На уроке в классе формируются аналитические группы, исследующие и изучающие модели экономического поведения, в зависимости от того, какая религия лежит в основе данного общества.

1 группа изучает экономическую культуру протестантских (американских) стран: США, Великобритании, Австралии, Новой Зеландии.

2.группа изучает экономическую культуру католико-протестантских (западноевропейских) стран: Франции, Скандинавских стран, Германии и др. Западной Европы.

3.группа изучает экономическую культуру конфуцианских (дальневосточных) стран: Японии, Южной Кореи, Тайваня, Китая.

4 группа изучает экономическую культуру исламских, индo-буддийских стран.

5 группа изучает экономическую культуру России

6 группа готовит презентацию темы: «Психология, культура, традиции – факторы формирования экономической политики страны». Каждая аналитическая группа представляет фактический материал, диаграммы, схемы, цифры, суждения политиков, учёных, видеосюжеты о предпринимателях в разных странах в рамках любой религии. Представленные материалы показывают различные требования и подходы к разработке экономической политики стран [68, с.136].

Можно представить пример воспитания старшеклассников на основе интерактивного взаимодействия диалога культур/ Так начинается урок обществознания:

«Здравствуйте!» – так приветствуем мы друг друга и желаем здоровья.

Come sta? – «Как стоишь?» – так приветствуют итальянцы.

Comment Ça va? – «Как это (нечто) идёт?» – поинтересовался француз.

Wie geht's? – «Как идётся?» – подобно французу, вторит немец.

Шалом! – сказал бы иудей.

How do you do? – «Как вы делаете?», спросил бы американец, англичанин. Уже в простом взаимном приветствии люди разных народов выражают свои «символы веры», подчёркивают, что для них ценно. Для

русских – здоровье, целостность, для англичан и американцев – работа, труд, для евреев – мир, для итальянцев – стабильность, статика, для французов и германцев – движение, динамика. Здесь мы видим как в повседневной речи раскрываются базовые ценности народов и их различия.

В авторской Рабочей программе по обществознанию «На перекрестке культур», мы представляем вопросы полилога культур и примеры их межкультурного разбора посредством 70 упражнений и заданий в условиях комбинированного урока, классного часа, диспута, круглого стола. Темы были распределены по основным сферам общественной жизни и в соответствии с основными разделами школьной программы курса «Обществознание», а также базового учебника: Обществознание. 10 класс : учебник для общеобразоват. учреждений : *базовый уровень* / Л. Н. Боголюбов, Ю. И. Аверьянов, Н. И. Городецкая [и др.] ; под ред. Л. Н. Боголюбова ; Рос. акад. наук, Рос. акад. образования. – М. : Просвещение, 2010.

Поликультурный образовательный потенциал каждой из сфер кратко выглядит следующим образом:

1. Духовная сфера - показывается уникальность, культурная самобытность того или иного народа, особенности стиля и образа жизни. Есть возможность отобразить общее и отличное в структуре духовной культуры того или иного народа, сделать сравнительный анализ по шкале «традиция-модернизация». Данная область знания позволяет избежать замыкания на своей собственной истории и культуре, дает возможность организовать диалог различных культурных традиций, связать исторический опыт с деятельностью современного человека культуры, с актуальными проблемами современности.

2. Социальная сфера – изучение данной сферы должно сопровождаться изучением ее базовых понятий в культурологическом преломлении. Так возможно и необходимо показать культурные основания различий в социально-классовой структуре общества, особенности межстатусных и межситусных отношений, территориальных, демографических, половозрастных отношений у разных народов, взаимосвязь социальной

структуры и доминирующей религии данного региона. Показать различное понимание понятия «общественный прогресс» у разных народов.

3. Политико-правовая сфера – данная область знания дает учащимся возможность осознать понятие свободы как ценности и как условия самореализации личности, воспитывает чувство личного достоинства, уважение прав и достоинства людей независимо от национальности, расы и вероисповедания. Курс способствует формированию умений неконфликтного межнационального общения. Показательной будет тема традиционных отношений власти и народа в различных общественных системах, и как эти традиции отражаются на функционировании современной политической системы тех или иных стран

4. Экономическая сфера – в данной области знания есть возможность сделать сравнительный анализ по таким параметрам как: особенности хозяйственно-бытового уклада и профессиональной культуры у разных народов, наличие или отсутствие традиций индивидуальной предпринимательской свободы, ценность материальных благ в системе ценностей, отношения между богатыми и бедными в разных странах и т.д.

В целом, содержание обществознания дает школьнику возможность усвоить такие основные понятия и категории поликультурного образования, как: самобытность, уникальность, культурная традиция, духовная культура, этническая идентификация, национальное самосознание, российская культура, мировая культура, многообразие культур, межкультурная коммуникация, культурная конвергенция. культура межнационального общения, культура мира., солидарность, ненасилие, толерантность и др.

Опыт внедрения поликультурного компонента по курсу обществознание показывает, что вариативность его реализации обогащается за счет:

- наполнения образовательного контента культурологическим содержанием;
- введения образовательных областей, отражающих культурное разнообразие,
- использования кросс-культурных методов при рассмотрении отдельных тем и проблем.

4. Критерии и показатели уровня сформированности поликультурных качеств личности учащегося

Термин «поликультурная личность» понимается различными исследователями по-разному. Если следовать мнению Г. Б. Кучиковой, под поликультурной личностью следует понимать гуманистический, творческий, этнотолерантный, билингвальный, субъект, со сформированными культурообразовательными ценностями, обладающий самоидентификацией, культурной компетенцией, навыками межкультурной коммуникации в условиях культурной плюралистической среды, адаптации к чужим культурным ценностям, способный создавать духовные и материальные богатства [47, с.66].

Согласно мнению Ю.В. Агранат, поликультурная личность - это личность, воспринимающая себя в качестве субъекта полилога культур, обладающая развитым чувством толерантности и эмпатии. обладающая активной жизненной позицией, способностью жить в согласии с представителями различных культурных и этнических групп, способная к успешному самоопределению и продуктивной профессиональной деятельности в условиях глобализации [1, с.21].

По П.И. Пидкасистому «поликультурная личность – это личность, являющаяся субъектом полилога культур, имеющая активную жизненную позицию, обладающая развитым чувством эмпатии и толерантности, эмоциональной устойчивостью [64, с.502].

Существуют возрастные особенности определения понятия «поликультурная личность» и ее формирования, прежде всего социально-психологического характера. Говоря о старшеклассниках, следует опираться на сведения возрастной психологии и педагогики, и рассматривать под данным термином учащихся старшей ступени общеобразовательной школы (10-11 классы, или 15-17 лет). Данную ступень, как правило, относят к возрастной категории ранней юности. О становлении поликультурной личности можно говорить начиная с определенного возрастного периода, который приходится на годы ученичества. Отсюда вывод, что наиболее интенсивно поликультурная личность развивается в школьные и студенческие

годы, в сенситивный период, когда человек переживает бурный внутренний рост и постигает нормы и законы бытия и жизнедеятельности. Этот процесс неизбежно связан с потребностью человека как можно больше узнать не только о внешнем мире, окружающих его людях, но и о себе самом.

В рамках данного исследования именно у учащихся старших классов общеобразовательных школ на фоне подростковых новообразований, формирования и становления личности возникает проблемный момент в аспекте формирования поликультурных компетенций.

Согласно определению Л.С. Выготского, новообразование представляет собой новый тип строения личности, её деятельности, психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данном возрастном этапе, и определяют сознание ребенка и его отношение к среде [21, с.264]. Ранняя юность характеризуется появлением различного рода новообразований в личности подростка, которые неорганизованны, зачастую не осознанны и противоречивы. Из этих противоречий и вытекают наиболее выраженные внутренние и внешние, личностные и межличностные конфликты. Именно в период ранней юности происходит становление и социализация подростка, принятие или неприятие им общественных норм, самоопределение. Т.е. старшеклассник - человек выросший, но еще не взрослый, не обладающий рядом компетентностей, зачастую не до конца самоопределившийся. Старшеклассники только готовятся стать полноправными членами общества, они вплотную подходят к процессу профессионального самоопределения.

Одной из первостепенных задач образования и педагогики в данном контексте является социально-психологическое сопровождение старшего школьника, развитие в нем центральных компетенций, профессиональная ориентация подростка, помощь в развитии коммуникативных качеств. Формирование поликультурной личности значительно способствует решению данных задач.

Безусловно, что формирование и развитие поликультурной личности старшего школьника не может происходить без создания базы знаний о феномене культуры в целом, ее разновидностях и типах, наиболее

распространенных культурных традициях. Помимо этого базиса необходимо также формирование понятий о современных тенденциях глобализации, культурном разнообразии мира, теоретических знаний и практических навыков межкультурной коммуникации, способах, приемах и принципах предотвращения конфликтов, вытекающих из культурных различий. Вершиной формирования поликультурной личности старшего школьника является осознание им себя как поликультурного субъекта.

Поликультурные качества личности рассматриваются как неотъемлемая часть компетенций, которыми должен обладать любой современный человек, чтобы успешно функционировать в обществе.

При разработке системы поликультурных качеств и компетенций необходимо исходить из того, что:

- данная система компетенции, является частью системы компетенции, которая формируется у учащихся в процессе образования;
- система поликультурных компетенции должна быть достаточно полной для того, чтобы стать инструментом конструктивного участия личности в диалоге культур;
- ряд компетенций, включенных в систему, могут оказаться «избыточными» для молодых людей (определенного возраста, социального положения, общей культуры) и могут быть ими отторгнуты.

Представляется, что формирование поликультурных качеств и компетенций включает несколько направлений:

- формирование культуры знаний, которая подразумевает высокий уровень знаний о культурном многообразии цивилизаций как в пространстве, так и во времени и позволяет адекватно осуществлять активную созидательную деятельность в поликультурном пространстве;
- развитие культуры поведения, его видов и форм, соответствующих поликультурной среде;
- формирование эмоциональной культуры адекватной поликультурной среде;
- формирование культуры саморазвития в поликультурной среде.

Перечисленные направления взаимообуславливают и взаимодополняют друг друга.

Различия между этническими культурами также являются значимым фактором при содержательном уточнении структурных элементов поликультурной

компетенции, т.к. различия могут стать серьезным препятствием формирования компетентности. Необходимо учитывать, что учитель, являясь носителем определенной этнической культуры и, следовательно, от нее не свободен. Выстраивая образовательную деятельность, он зачастую руководствуется ценностями и использует средства, которые отражают его как носителя определенной культуры. Это позволяет предположить, что его профессиональная деятельность, может вступить в противоречие с этническими особенностями учеников и чем сильнее этнические различия, тем значительнее будут противоречия.

При разработке системы поликультурных качеств и компетенций учащихся следует исходить из следующих теоретических оснований:

- формирование поликультурных компетенций может быть обеспечено лишь целостным образовательным процессом, который включает в себя процессы обучения, воспитания и развития личности;
- поликультурные компетенции призваны обеспечить успешное вступление учащегося в поликультурную среду и позитивное его участие в диалоге культур;
- любая поликультурная компетенция представляет собой систему, состоящую из знаний, способностей, навыков, мотивов, убеждений, ценностей, опыта, культуры эмоций, а также личностных качеств индивида;
- каждая поликультурная компетенция должна рассматриваться как открытая система, которая является частью ключевых компетенций личности;
- чтобы стать инструментом эффективной деятельности в поликультурном обществе система развиваемых компетенций должна быть достаточно полной;
- при формировании поликультурных компетенций необходимо учитывать возможные «скрытые эффекты» образовательной деятельности – развитие националистических и шовинистических взглядов [66, с.78].

В ряде современных исследований поликультурные компетенции рассматриваются как неотъемлемая часть компетенций, которыми должен обладать любой современный человек, чтобы успешно функционировать в обществе. Рассматривая проблему определения структуры компетенции, разные исследователи в качестве составляющих элементов компетенции называют:

знания, умения, навыки, способности, мотивы, ценности, убеждения, опыт, личностные качества и т.д. Причем, делается акцент на компетенции либо как на а)интегральном, личностном качестве человека

б)описании составляющих его деятельности.

Поликультурная личность старшего школьника, включает, по мнению большинства исследователей три основных компонента:

Первый компонент - *когнитивный* - отражает, уровень знаний учащихся о родной культуре, культуре народов совместного проживания и общемировой культуре и ценностях. Показателями выступают - объем знаний, системность, глубина. Необходимым качеством в характеристиках поликультурной личности старшеклассника здесь выступает осознанность и добровольность выбора потребления поликультурной продукции,

Второй компонент – *мотивационно-ценностный* - отражает уровень отношения и интереса учащихся к различным формам народной культуры, включая эмоциональную отзывчивость к произведениям родной, российской и мировой культуры. Здесь же проявляются и национальные чувства в сфере межэтнических отношений: эмпатия и толерантность, освобождение от стереотипов, предрасположенность к межэтническим контактам и наконец, оформляется общечеловеческое ноосферное восприятие социальной реальности. Показателями выступают этно-культурные потребности школьников: «надо мне это» и «мне это не надо», «важно это мне» и «мне это не важно», «интересно мне это» и «мне это не интересно»; проявление интереса к народной культуре, восприятие и соотнесение народных традиций с образом жизни, процесс образования отношения к культуре, опосредованный влиянием различных агентов этно-культурной социализации. (СМИ, учителей, семьи, родных, знакомых, церковь и тп)

Третий компонент – *поведенческо-деятельностный* - отражает уровень включенности учащихся в образовательную творческую этно-культурную и поликультурную деятельность, это активное участие в фольклорной деятельности, этнодискурсивные умения и формирование билингвальной языковой личности, различные формы и уровни межкультурной коммуникации. Характеризует выраженное проявление уважения и терпимости к людям

разных этнических групп или отсутствие негативного отношения к ним, умение сознательно регулировать свое поведение в зависимости от ситуаций межэтнического взаимодействия, осваивать культуру других народов.

Таким образом, поликультурное образование рассматривается как вид целенаправленной социализации обучающихся, обеспечивающий:

—на *когнитивном уровне* освоение образцов и ценностей мировой культуры, культурно-исторического и социального опыта различных стран и народов; комплекс знаний о национальном составе человеческого сообщества, фольклоре разных народов, степень осознания школьниками сходства и различий между своей и другими национальными культурами.

—на *мотивационно-ценностном уровне* формирование социально-установочных и ценностно-ориентационных predispositions обучающихся к межкультурной коммуникации и обмену, а также развитие толерантности по отношению к другим странам, народам, культурам и социальным группам. Наличие интереса к знаниям о других национальностях, эмпатии к людям различных этнических групп, желание к общению, совместной и социальной деятельности с ними, умение оценивания людей, прежде всего, с позиций общечеловеческих ценностей.

—на *деятельностно-поведенческом уровне* активное социальное взаимодействие с представителями различных культур при сохранении собственной культурной идентичности [2, с.8].

Практика показывает, что формирование каждого из поликультурных качеств личности имеет свою специфику, связанную с уровнем этнического состава ученического коллектива, поликультурной и языковой компетенцией учащихся, исторической традицией сосуществования народов в данном регионе, чужеродностью или напротив родственностью культур (культурной дистанцией), статусным различием языков, благоприятной этической и психологической средой для межэтнического общения и взаимодействия и пр.

В качестве механизмов формирования поликультурных качеств и учащихся на уроках выступают *обучение, воспитание, общение*.

Формами формирования поликультурных качеств и компетенций являются индивидуально-парные, групповые, коллективные. Эти взаимодействия могут

быть специально организованными ранее всего в ходе комбинированного урока, классного часа, круглого стола, конференции и т.д

Критерии сформированности поликультурных качеств заключены в трех группах и обозначены как:

1. Поликультурная осведомленность
2. Поликультурные предпочтения и установки
3. Включенность в межкультурное взаимодействие

В соответствии с каждым критерием выделяются уровневые характеристики сформированности поликультурных качеств:

Субшкала –поликультурная осведомленность выявляет сформированность познавательных поликультурных качеств и компетенций, уровень знаний о культуре других народов; знания о национальном составе своего региона, страны, представлений о национальной картине мира.

Субшкала- поликультурные предпочтения и установки - показывает восприятие поликультурного пространства, проявления отношений к различным этно-культурным процессам и группам, наличие интереса к знаниям о других культурах, способность и желание к общению, умение оценивания людей с позиции общечеловеческих ценностей.

Субшкала- включенность в межкультурное взаимодействие выявляет практическое межкультурное взаимодействие и освоение поликультурного пространства.

Высокий уровень: проявляют полные, разносторонние поликультурные знания, умеют применять их на практике. Имеют устойчивый познавательный интерес к поликультурным знаниям, положительная мотивация к освоению поликультурных знаний проявляется всегда, в достаточной степени обладают поликультурными качествами необходимыми для позитивного взаимодействия с представителями разных культур.

Средний уровень: проявляют неполные поликультурные знания, редко умеют применять их на практике. Имеют слабый познавательный интерес к поликультурным знаниям. Поликультурные качества необходимые для позитивного взаимодействия с представителями разных культур, сформированы недостаточно.

Низкий уровень: проявляют отрывочные, бессистемные поликультурные знания. Не проявляют интереса к поликультурным знаниям, положительная мотивация к освоению поликультурных знаний не проявляется, не обладают поликультурными качествами необходимыми для позитивного взаимодействия с представителями разных культур. Поликультурные умения и навыки не сформированы.

Каждый компонент определяется следующими 5 интегративными показателями:

Поликультурная осведомленность:

1. Владение местными и иностранными языками.
2. Знание традиций, обычаев, образа и стиля жизни других народов .
3. Знание профессиональной культуры других народов
4. Представление о национально-культурной цивилизационной картине мира.
5. Знания о национальном составе своего региона, страны и мира

Поликультурные предпочтения и установки

Установки на межкультурные контакты и общение с представителями других народов.

Проявление интереса к культуре, образу и стилю жизни других народов.

Открытость и отсутствие этнических стереотипов предубеждений

Ориентация на общечеловеческие ценности

Интерес к этнокультурным процессам

Уровень включенности в межкультурное взаимодействие

Включенность в процесс освоения и интеграции профессиональной культуры совместно проживающих народов в зоне контактирования.

Включенность в процесс освоения и интеграции профессиональной культуры народов России

Включенность в процесс освоения и интеграции профессиональной мировой культуры

Соблюдение норм ,правил поведения и обычаев, характерных для других народов

Практическое использование иностранных языков в реальном межнациональном взаимодействии

5. Формирование поликультурной личности старшего школьника методами диалога культур

Из существующих направлений работы по поликультурному образованию особенно актуально формирующее направление, когда учитель-предметник включает в учебный процесс дополнительный материал, способствующий поликультурному обогащению.

В Проекте Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации, содержание поликультурного образования условно разделено на четыре взаимосвязанные части:

- этнокультурная, обеспечивающая человеку возможность идентификации в качестве представителя конкретной этнической, этноязыковой и этноконфессиональной группы;

- национально-территориальная, обеспечивающая человеку возможность идентификации в качестве представителя национально-территориального сообщества конкретного субъекта Российской Федерации;

- общероссийская (национальная), обеспечивающая человеку возможность идентификации в качестве представителя российской гражданской нации;

- мировая, обеспечивающая человеку включенность в глобальные цивилизационные процессы и возможность идентификации в качестве равноправного члена международного сообщества. [80, с. 11].

В соответствии с положениями Концепции и невозможностью охватить все культуры, в ходе формирующего этапа диалог (полилог) культур обеспечивался, прежде всего, пограничным компаративным анализом основных культурных комплексов.

- 1.Мировая культура (западная, восточная, христианская, исламская, конфуцианская, индо-буддистская, православно-славянская)

- 2.Российская культура (русская, тюркская, финно-угорская, северо-кавказская, культура дисперсных этносов).

- 3.Национально-региональная культура включает этноареальные народы Республики Башкортостан (русская, башкирская, татарская, марийская,

удмуртская, чувашская, региональную интегративную культуру, культуру дисперсных этносов, не имеющих мест компактного проживания).

Выбор культурных комплексов *мировой культуры* связан с фундаментальными культурными различиями восточной и западной цивилизации в рамках понятийной парадигмы Восток-Запад и Север-Юг, а также усилением фактора религии, который как предсказывал С. Хатингтон становится одним из ведущих факторов «цивилизационных разломов» и мирового общественного развития [108, с. 22].

Системообразующими компонентами *Российской культуры* нами были обозначены следующие культурные комплексы: русская, тюркская, финно-угорская, северо-кавказская культуры, в силу их типических характеристик и наибольшей культурной представительности в общем объеме российской профессиональной культуры.

Национально-региональная культура структурно представлена а). этноареальными народами Республики Башкортостан, имеющими места компактного проживания, интегративной региональной культурой (культура Башкортостана), и культурой дисперсных народов проживающих в республике включая диаспоры, субэтнические группы, автохтонные группы не имеющие национально-государственных институтов [63, с.448].

При этом мы исходили из того, что в образовательном процессе диалог культур может происходить как по горизонтали, так и по вертикали. По горизонтали в географическом одновременном пространстве. То есть в диалог культур по горизонтали вступают, например, представители различных национальностей [86, с.150]. Диалог культур по вертикали – это диалог во времени, когда происходит диалогическое общение различных исторических эпох [14, с. 413].

Опираясь на представленные методологические подходы, автором составлена Рабочая программа по формированию поликультурных качеств личности старшего школьника которая включает 70 упражнений и заданий, основанных на принципах диалога культур, по 1 упражнению на каждый академический час курса обществознания за 10 класс. В заданиях и упражнениях Программы акцент был сделан на кросс-культурное

сопоставление культурных комплексов и артефактов во всем его поведенческо-деятельностном разнообразии на современном этапе.

Примерная РАБОЧАЯ ПРОГРАММА

Обществознание: «На перекрестке культур»

(направленная на формирования поликультурной личности старшего школьника методами диалога культур)

Уровень образования (класс):	среднее общее – 10кл.
Количество часов:	всего – 70; в неделю – 2 часа
Уровень:	базовый
Составители:	Доцент кафедры педагогики БГПУ им. М. Акмуллы, к.соц.наук., Гарданов А. Р. Профессор кафедры педагогики БГПУ им. М. Акмуллы, к п н ., Сытина Н.С.

Пояснительная записка

Настоящая рабочая программа разработана на основе федерального компонента Государственного стандарта среднего (полного) общего образования, программы общеобразовательных учреждений по обществознанию 6-11 класс, Проекта Концепции поликультурного образования в России (2010) URL: <http://Минобрнауки.рф>), Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / Под ред. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В.А.–М.: 2009г.

Обществознание : базовый уровень : учеб. для 10 кл. общеобразоват. учреждений / Л. Н. Боголюбов, А. Ю. Лазебникова, Н. М. Смирнова [и др.]. – М. : Просвещение, 2012

Рабочая программа расширяет содержание предметных тем курса обществознание через привнесение поликультурного компонента и его тематический разбор.

Тематическое распределение:

<i>Учебная тема курса обществознания</i>	<i>Вопросы диалога (полилога) культур</i>	<i>Содержание упражнения диалога (полилога) культур</i>	<i>Метод</i>	<i>Формируемые поликультурные качества и компетенции</i>
<i>1.Деятельность в жизни человека (6часов)</i>	Деятельность в жизни отдельных народов: общее и специфическое. Ценность труда в различных национальных культурах. Умственный и физический труд: приоритеты и традиции народов. Вербальные и семантические особенности общения	1.Учитель совместно с учащимися обсуждают тему ценности труда в структуре ценностей разных народов. 2.Три группы учеников делают сравнительный анализ двух и более национальных культур с позиции ценности и роли труда на: а)исторических примерах б)литературных источниках	<i>Групповая дискуссия</i> <i>Работа в малых группах</i>	Когнитивные Когнитивные

	народов.	в)фольклоре 3.Социометрический экспресс – опрос по выявлению ценности труда структуре терминальных и инструментальных ценностей в учебном классе. 4.Учащиеся приводят примеры и обсуждают ситуации когда один и тот же поступок по разному оценивается у различных Народов.(синхронный срез). Как может меняться отношение к тем или иным образцам поведения у одного народа с течением времени (диахронный срез).	<i>Социометрический метод (методика «Ценностные ориентации» М. Рокича).</i> <i>Групповая дискуссия</i>	Мотивационно-аффективные, поведенческо-деятельностные Когнитивные, поведенческо-деятельностные
2.Познание как деятельность(4часа)	Теоретическое и обыденное знание. Народные знания и здравый смысл. Знания, отраженные в народном фольклоре. Типы, скорость и глубина мышления у разных народов. Интуиция, воображение и фантазия как этнические инвариантные характеристики. Античное, средневековое и современное познание и мышление.	1.Учитель приводит известные факты отличий в скорости и глубине мышления, уровня абстрагирования у различных народов и обсуждает с учащимися на примере европейских ,азиатских народов, одного из народов России. 2.Учащиеся приводят примеры ценности знания и учения, отраженные в народных поговорках, пословицах, притчах и других малых формах народного фольклора. 3.Две группы учащихся презентуют особенности познания а)европейского рационального б)восточного мистико-интуитивного.	<i>Компаративный анализ культурных комплексов</i> <i>Поликультурный дискурс</i> <i>Работа в группах</i>	Когнитивные, мотивационно-аффективные Когнитивные, мотивационно-аффективные Когнитивные, мотивационно-аффективные

3.Мыслители прошлого общества и человека (4 часа)	Античная мысль как базис современной европейской цивилизации. Особенности Средневекового познания и мышления. Французское и английское Просвещение Просветители народов Республики Башкортостан.	1. Учитель совместно с учащимися рассматривает особенности отношения к социальному времени у тех или иных народов и цивилизаций. (на примере платоновских диалогов, «Исповедь» Августина, других источников) 2. Учебный класс делится на группы, где каждая группа учащихся показывает базовые отличия мышления а) античного б) средневекового в) нововременного . 3. В ходе групповой дискуссии обсудить тему: «Предназначение человека в трудах просветителей народов Республики Башкортостана» (башкирский просветитель и поэт М. Акмулла, русский писатель и общественный деятель Аксаков С.Т, татарский ученый, богослов и просветитель Х. Марджани, чувашский поэт и педагог И.Я. Яковлев, марийский общественный деятель и педагог А.Д. Альбинский, удмуртский педагог-просветитель Михеев И.С.)	<i>Разбор ситуации межкультурного контакта</i> <i>Компаративный анализ культурных комплексов</i> <i>Групповая дискуссия</i>	Когнитивные, мотивационно-аффективные Когнитивные Когнитивные, мотивационно-аффективные
4. Цивилизации и прошлого (4 часа)	Древний Восток и Средиземноморские античные цивилизации Россия, как интегративная поликультурная цивилизация. Культурно-исторические типы народов (А. Тойнби, Н. Данилевский).	1. Две группы учащихся сопоставляют понятия цивилизация и культура: аксиологический аспект. 2. Во время групповой дискуссии происходит обсуждение с учащимися научной корректности понятий исторические и неисторические народы. Учитель раскрывает принципы «культурного релятивизма».	<i>Компаративный анализ культурных комплексов</i> <i>Групповая дискуссия</i>	Когнитивные Когнитивные

	Теория локальных цивилизаций О. Шпенглера	3.Учащиеся знакомятся с различными системами летоисчисления, определения исторического времени у разных народов.	<i>Разбор ситуации межкультурного контакта</i>	Когнитивные
		4.Во время групповой дискуссии происходит обсуждение с учащимися фундаментальных ментальных и ценностных различий Древних восточных и античных цивилизаций Средиземноморья.	<i>Компаративный анализ культурных комплексов</i>	Когнитивные, мотивационно-аффективные
		5.Класс условно делится на две группы в зависимости от личных предпочтений на «западников» и «славянофилов». Каждая группа представляет и отстаивает основные постулаты о путях развития России (П.В.Анненков, П.А. Чаадаев, А.С. Хомяков, Ф. Самарин С.Т. Аксаков и др).	<i>Ролевая игра</i>	Мотивационно-аффективные, поведенческо-деятельностные
		6.Учитель показывает пример национального идеала как совокупности личностных качеств. Ученический коллектив делится на несколько групп по этнокультурным предпочтениям, где каждой группе предлагается представить национального героя максимально соответствующего этим качествам. Объясняется выбор героя, к какому народу он относится. Учащиеся делают сравнительный анализ общего и особенного в образе национальных героев.	<i>Межкультурный тренинг</i>	Мотивационно-аффективные
5.Человек в меняющемся обществе. (4 часа)	Самостояние и культурная идентификация человека в разрезе конфликта глобальной	1.Учитель обсуждает с учащимися феномен десакрализации искусства, объясняя, какое преломление эти процессы имеют на а)национально – региональном б)российском	<i>Поликультурный дискурс</i>	Когнитивные, мотивационно-аффективные

вестернизации и традиции. Духовный мир человека в условиях информационно-компьютерной революции и культуры постмодерна. Место человека в системе современных перекрестных общественных отношений и кризис идентификация. Гендерные идеалы и стандарты в современном мире	в)мировом уровне.		
	2. Класс делится на две группы, каждая из которых в зависимости от предпочтений в гендерно-ролевом поведении выступает за или против «феминизма» и «маскулинности» в традиционных и современных культурах.	<i>Ролевая игра</i>	Мотивационно-аффективные, поведенческо-деятельностные
	3.Задание по теме :понятие и виды толерантности и интолерантности. На первом этапе каждый учащийся вырабатывает словесные ассоциации на слово толерантность. На втором этапе выработка в малых группах образных ассоциаций на слово толерантность.	<i>Межкультурный тренинг</i>	Мотивационно-аффективные, поведенческо-деятельностные
	5.Учебный класс на первом этапе делится на пары, где участники вспоминают ситуации когда они, чувствовали себя некомфортно в связи со своей этнической принадлежностью. На втором этапе участники выписывают проявления интолерантности по отношению к ним на протяжении всей жизни на основе уже предложенных ситуаций (языковая, возрастная, религиозная и т.д.) Формируется сводный список интолерантности. На следующем этапе каждая группа выбирает один из видов интолерантности и иллюстрирует его в виде сценки	<i>Межкультурный тренинг</i>	Мотивационно-аффективные
	6.В ходе групповой дискуссии осмысливаются факторы, которые могли бы служить предпосылками объединения народов в будущем.	<i>Групповая дискуссия</i>	Мотивационно-аффективные, поведенческо-деятельностные
	7.Ролевая игра с несколькими	<i>Межкультурный</i>	Мотивационно-

		участниками, где каждый использует характерный для того или иного народа вербальный и невербальный семантический набор при общении, приветствии, расставании. Учащиеся приветствуют друг друга на родном или других языках.	<i>тренинг</i>	аффективные, поведенческо-деятельностные
6.Духовный мир человека (8часов)	Потребности, ценности и интересы в восточной и западной культуре. Взаимосвязь и конфигурация традиционно-бытовой (этнической) и профессиональной культуры у разных народов. Духовный мир человека в условиях информационно-компьютерной революции и культуры постмодерна. Религия в жизни народов и отдельного человека. Социальная функция религии. Религия как этнокультурный фактор. Образ жизни и национальный менталитет. Этический релятивизм	1.Учащиеся делятся на группы в зависимости от предпочтений и аргументируют преимущества культуры с точки зрения индивидуализма и – коллективизма.	<i>Ролевая игра</i>	Когнитивные, мотивационно-аффективные, поведенческо-деятельностные
		2.Учащиеся на примерах показывают связь культуры с ее государственной символикой	<i>Компаративный анализ</i>	Когнитивные
		3.Учащиеся сопоставляют модальные (преобладающего) социально-психологические типы личности двух и более культур сопряжено проживающих в России и Республики Башкортостан (на примере ареальных народов).	<i>Инсценировка</i>	Когнитивные, мотивационно-аффективные
		4.Учащиеся делятся на группы по признаку этнокультурных предпочтений, представляют национальные духовные артефакты , где отражается ценность труда.	<i>Работа в группах</i>	Когнитивные, мотивационно-аффективные, поведенческо-деятельностные
		5. Обсудить в группе понятие «этический релятивизм» и его национальное преломление.в восточной, западной, исламской культурах.	<i>Групповая дискуссия</i>	Когнитивные, мотивационно-аффективные, поведенческо-деятельностные
		6.Учащиеся делятся на группы, каждая из которых инсценирует или представляет в виде презентации, как встречают Новый год в разных странах?	<i>Презентация</i>	Когнитивные, поведенческо-деятельностные

	современного общества. Образование в системе духовного становления человека.	7.Учащиеся делятся на 2 группы. Участники каждой группы показывают карточки с изображением архитектурные достопримечательности разных стран. Побеждает группа , которая правильно ответила на большее количество вопросов вопрос о стране происхождения культурных объектов. 8.Две группы учащихся на конкретных примерах учащиеся показывают общие черты в фольклоре разных народов. 9.Класс делится на подгруппы по этнокультурному признаку. Каждой команде предлагается вспомнить и представить несколько рецептов блюд национальной кухни. 10.Учащиеся должны вставить правильный ответ в пропущенные места в следующих предложениях. Цвет означает или символизирует: а)красный: в США-любовь, в Китае - доброту, праздник, удачу, в России - активность, агрессию , борьбу, в Индии....; б)белый: в США чистоту и мир, в Китае- опасность, подлость, траур, в Европе –молодость и непорочность, в России.... в)зеленый : в Америке –надежду, в Китае -роскошную жизнь, в Индии...	<i>Ролевая игра</i> <i>Инсценировка</i> <i>Межкультурный тренинг</i> <i>Работа в группах</i>	Когнитивные, мотивационно-аффективные, поведенческо-деятельностные Когнитивные, мотивационно-аффективные, поведенческо-деятельностные Когнитивные, мотивационно-аффективные Когнитивные
7.Духовные ценности современной цивили	Культурный империализм и традиционное общество. Информационно-	1. Учащиеся делятся на группы и презентуют особенности научного и обыденного восприятия, а также основные источники информации об окружающем мире у разных народов	<i>Работа в группах</i>	Когнитивные, мотивационно-аффективные, поведенческо-деятельностные

заций (8 часов)	компьютерная революция и виртуальная реальность Аудиовизуальная культура современной цивилизации Международный терроризм и религиозный экстремизм	России.		
		2.Групповое задание, в ходе которого задача изучить отношения между природно-социальным окружением и некоторыми значимыми культурными ценностями народов.	<i>Групповая дискуссия</i>	Когнитивные, мотивационно-аффективные, поведенческо-деятельностные
		3.Учебный класс делится на группы по интересам. В ходе групповой дискуссии раскрываются традиции и заимствования в области музыки, которые возникали в различные периоды истории между различными культурами: фольк, классика, джаз, блюз, рок, реггей , рэп, и т.д.	<i>Межкультурный тренинг</i>	Когнитивные, мотивационно-аффективные
		4.Учитель представляет учащимися этно-конфессиональную структуру Республики Башкортостан и обсуждает с учащимися ее динамические характеристики.	<i>Разбор ситуации межкультурного контакта</i>	Когнитивные
		5.Город Уфа как перекресток культур. Учащимися составляется перечень учреждений национальной культуры г Уфы (национальные театры, музеи, выставочные залы, изо и киностудии и т.д.) и обсуждается репертуар и последние театральные постановки национальных театров г. Уфы которые они смотрели.	<i>Разбор ситуации межкультурного контакта</i>	Поведенческо-деятельностные
		6.Групповое обсуждение темы «Народные верования и научное знание, их взаимоотношение в истории и культурной традиции разных народов».	<i>Компаративный анализ культурных комплексов</i>	Когнитивные
		7.Учащимся предлагается перечень стереотипов нескольких народов. Например:	<i>Межкультурный тренинг</i>	Когнитивные, мотивационно-аффективные,

		а)вежливый, сдержанный , педантичный,, невозмутимый, консервативный, аккуратный, добросовестный, изящный. б)элегантный, элегантнй, болтливый, лживый , обаятельный, развратный, легкомысленный, скупой, раскованный. Нужно определить к каким именно народам эти характеристики относятся, согласится или не согласится с данными характеристиками. 8.Ведущий называет одно качество, типичное для его народа, например «русский-открытый , далее передает эстафету кому-либо из участников,и предлагает ему сделать тоже самое. Если участник принадлежит к тому же народу что и ведущий он называет еще одно качество. Если эстафета передается представителю другого народа, он называет качество, характеризующее его народ и передает эстафету следующему участнику. 9.Ученики поочередно презентуют национальные достопримечательности, участники должны определить, где она расположена и к какому народу она относится.	<i>Межкультурный тренинг</i> <i>Межкультурный тренинг</i>	поведенческо-деятельностные Мотивационно-аффективные, поведенческо-деятельностные Когнитивные, мотивационно-аффективные, поведенческо-деятельностные
8.Цивилизация и социальное развитие (18часов)	Факторы обретения социального статуса личности Социальная структура и социальные отношения Социальные	1.На основании опроса учащихся, как представителей той или иной этнической группы составляется рейтинг ведущих агентов социализации у различных народов. 2.Проанализировать динамику социально-демографических процессов в современной России,	<i>Анкетирование и групповое обсуждение</i> <i>Беседа</i>	Когнитивные, мотивационно-аффективные, поведенческо-деятельностные Когнитивные

	нормы и национальная культура. Этническая стратификация Относительный характер девиации в пространственно-временном и национально-региональном измерении. Конфигурация современных и межнациональных отношений. Традиции семейного воспитания у разных народов. Мораль и право в системе социальных норм у народов мира.	выявить их основные факторы (на примере а)русского народа б)тюркских народов в)фино-угорских народов, г)народов Северного Кавказа, д)одного из дисперсных народов РБ 3.Рассмотреть национальный состав Республики Башкортостан и основные тенденции его развития (на сравнении показателей Всероссийских переписей рассмотреть динамику и направления изменений. 4.В ходе группового обсуждения учащиеся выявляют традиции и особенности семейного воспитания в А)европейских Б)восточных исламских , В)индо-буддистских Г) ареальных народов Республики Башкортостан. 5.На основе статистических данных показать и обсудить с учащимися социально- профессиональную структуру Республики Башкортостан как показатель этнической стратификации. 6.Учитель знакомит и обсуждает с учащимися базовые международные документы по проблеме толерантности и интолерантности. 7 Групповое задание, в ходе которого рассматривается межэтнический конфликт из СМИ. Участники разбиваются на группы как представители конфликтующих сторон, аргументируя свою	<i>Работа с документами</i> <i>Компаративный анализ культурных комплексов</i> <i>Групповая дискуссия</i> <i>Работа с документами</i> <i>Межкультурный тренинг</i>	Когнитивные Когнитивные, мотивационно-аффективные, поведенческо-деятельностные Когнитивные, поведенческо-деятельностные Когнитивные, мотивационно-аффективные, поведенческо-деятельностные Мотивационно-аффективные, поведенческо-деятельностные

		позицию в конфликте и пути преодоления 8. В ходе групповой дискуссии осмысливаются факторы, которые могли бы служить предпосылками объединения народов в будущем. 9. Учащиеся делятся на группы, где каждая группа презентует а) аудиовизуальные б) зрительные в) кинестетические культуры народов мира. 10. Рассмотреть с учащимися и привести примеры: моноактивных национальных культур мира ориентированных на задачу (task-oriented) и четко планирующих деятельность; полиактивных, ориентированных на людей (people-oriented) — реактивных (respect-oriented listeners) — ориентированных на сохранение уважения.	<i>Групповая дискуссия</i> <i>Компаративный анализ культурных комплексов</i> <i>Компаративный анализ культурных комплексов</i>	Мотивационно-аффективные, поведенческо-деятельностные Когнитивные, мотивационно-аффективные, поведенческо-деятельностные Когнитивные, мотивационно-аффективные, поведенческо-деятельностные
9. Социально-политическая деятельность человека (4 часа)	Социальная стратификация и мобильность в современном мире. Особенности социальной мобильности в западном и восточном обществах. Факторы социальной мобильности у разных народов и обществ.	1. Учитель показывает на основании статистических данных примеры стратификационного неравенства народов, связанное с особенностями их образа жизни, ведения хозяйства, национальным менталитетом и другими факторами, определяющими неравные существующие и «стартовые условия» в современном мире. Учащиеся предлагают возможные меры по устранению стратификационного этнического неравенства в зависимости от конкретных условий того или иного государства. (пропорциональное	<i>Групповая дискуссия</i>	Когнитивные, поведенческо-деятельностные

	Гражданское общество в России и мире. Концепция открытого общества как фактор развития.	представительство, «метод зонирования» и др.). 2. Во время межгрупповой дискуссии происходит обсуждение с учащимися темы: «особенности отношений власти и народа у различных обществ на основе политической традиции» а)европейской, б)индо-буддисткой, в)исламской, г)российской. Каждая аналитическая группа представляет фактический материал (диаграммы, схемы, цифры, суждения политиков, учёных, видеосюжеты). 3.Осудить в учебной группе тему: Свобода совести и вероисповеданий в России и мире. 4. Учащиеся знакомятся с Декларацией принципов толерантности. Затем в малой группе обрабатывается один из фрагментов «Декларации» для проработки согласия и ли несогласия с прочитанным и выдвижение собственной версии. Цель тренинга-Осознание собственного восприятия принципов терпимости. 5.На конкретных примерах учащиеся показывают различные формы сосуществования этносов в современном мире.	<i>Работа в группах</i> <i>Межкультурный тренинг</i> <i>Групповая дискуссия</i> <i>Групповая дискуссия</i>	Когнитивные, мотивационно-аффективные, поведенческо-деятельностные Когнитивные, мотивационно-аффективные Когнитивные, мотивационно-аффективные Когнитивные, мотивационно-аффективные
10.Современная цивилизация и полити	Политические традиции народов. Европейская, восточная,	1.Учащиеся делятся на группы и отстаивают политические традиции а)западного, б)восточного, в)российского общества.	<i>Ролевая игра</i>	Мотивационно-аффективные, поведенческо-деятельностные

ческая жизнь (4 часа)	исламская, российская политическая традиция. Политические аспекты европейского мультикультурализма Проблемы Севера и Юга: социально-политические аспекты Ценности западного либерального и восточного традиционного обществ. Право в системе социальных норм.	Каждая аналитическая группа представляет фактический материал (диаграммы, схемы, цифры, суждения политиков, учёных, видеосюжеты о предпринимателях в разных странах). 2.Учащиеся совместно с учителем приводят примеры гражданского мужества, обсуждают их с позиции общественной морали, с позиции обывателя и власти. 3.Групповая дискуссия с учащимися по поводу культуросообразности и целесообразности политической корректности в современном мире, ее общественной ценности. Обсуждается соотношение понятий «политкорректность» и «толерантность» . 4.Проработать с помощью различных методик значимые тексты, как, например, Декларацию прав человека, речи и произведения лауреатов Нобелевской премии мира, известных писателей и антропологов. 5. В классе приводятся примеры активной гражданской позиции в России и Республике Башкортостан.	<i>Групповая дискуссия</i> <i>Групповая дискуссия</i> <i>Работа документами</i> <i>Групповая дискуссия</i>	Мотивационно-аффективные, поведенческо-деятельностные Мотивационно-аффективные, поведенческо-деятельностные Когнитивные Мотивационно-аффективные, поведенческо-деятельностные
11.Экономическое развитие современной цивилизации (6 часов)	Традиционная, индустриальная, постиндустриальная, (виртуальная) экономика. Городской и сельский экономический	1. В ходе групповой дискуссии обсуждаются вопросы, касающиеся современной экономической миграции в Республике Башкортостан, национально-региональные особенности ее распределения по социально-экономическим зонам республики.	<i>Групповая дискуссия</i>	Когнитивные, мотивационно-аффективные, поведенческо-деятельностные

	образ жизни в современных условиях. Роль ТНК (транснациональных корпораций) в развитии традиционных и «модернизированных» народов. Глобальная и национальная экономика в жизни современного человека Трансформация экономического сознания и особенности встраивания в систему современных экономических отношений человека традиции. Социальная поляризация современного общества и отношение к ней как характеристика общества.	2.В классе формируются малые группы, каждая из которых исследует модели экономического поведения, в зависимости от доминирующей идеологии и общественного строя. Каждая аналитическая группа представляет фактический материал (диаграммы, схемы, цифры, суждения учёных, видеосюжеты о предпринимателях в разных странах). 3.В ходе групповой дискуссии учащиеся рассматривают причины и факторы высокого уровня социальной поляризации в российском обществе. Учитель раскрывает национально-региональный аспект этого процесса на примере Республики Башкортостан.	<i>Работа в группах</i> <i>Групповая дискуссия</i>	Когнитивные, мотивационно-аффективные, поведенческо-деятельностные Когнитивные, мотивационно-аффективные
12.Материально-производственная деятельность человека (2 часа)	Традиционное отношение к частной собственности и предпринимательству у разных народов. Национально-	1.Показать примеры государств с высоким и низким уровнем социальной поляризации (коэффициент Джинни) 2.Обсудить с учащимися основные постулаты книги	<i>Беседа</i> <i>Групповая дискуссия</i>	Когнитивные, мотивационно-аффективные, поведенческо-деятельностные Когнитивные, мотивационно-

	региональные особенности ведения народного хозяйства. Религия как фактор экономического развития.	М.Вебера «Протестантская этика и дух капитализма» где аргументирована взаимосвязь культуры, религии и экономики. 3.Обсудить в учебном классе экономическое значение глобализации на экономику развитых и развивающихся стран и значение этого процесса для народов России. Обозначить место России в современной системе МРТ (Международного разделения труда). 4 Учащиеся приносят национально-культурные артефакты, ремесленные продукты,предметы, характерные для народного творчества; известные и признанные другими культурами (на примере орнаментальной культуры народов Республики Башкортостан). 5.Учащиеся делятся на группы. 1 группа изучает экономическую культуру протестантских (американских) стран: США, Великобритании, Австралии, Новой Зеландии. 2.группа изучала экономическую культуру католико-протестантских (западноевропейских) стран: Франции, Скандинавских стран, Германии и др. Западной Европы. 3.группа изучала экономическую культуру конфуцианских (дальневосточных) стран: Японии, Южной Кореи,	<i>Групповая дискуссия</i> <i>Презентация</i> <i>Работа в группах</i>	аффективные, поведенческо-деятельностные Когнитивные, мотивационно-аффективные, поведенческо-деятельностные Когнитивные, мотивационно-аффективные, поведенческо-деятельностные Когнитивные, мотивационно-аффективные, поведенческо-деятельностные

		Тайвань, Китая. 4 группа изучает экономическую культуру исламских, индо- буддийских стран. 5 группа изучает экономическую культуру России.		
Итого - 70 часов		<u>70 упражнений и заданий</u>		

Литература

1. Агранат Ю.В. Формирование поликультурной личности будущих специалистов социальной сферы при обучении иностранному языку в вузе (автореферат кандидатской диссертации) – Хабаровск, ДВГУПС, 2009. – 21 с
2. Алдошина М.И. Основы поликультурного образования. Учебное пособие-издание Директ – Медиа . москва-Берлин 2014 240 с.].
3. Арнольдов А.И. Путь к храму культуры (образование как социокультурный феномен). – М., 2000. – С. 70.
4. Арнольдов А.И. Культурная политика: Реалии и тенденции. М.: МГУКИ, 2002. – С. 9.)
5. Барлиани И.Я. Грицкевич О.В. Менеджмент, Методические указания. - Новосибирск, 2001. - 63 с.
6. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества Сб. изб. Гр.М.1979г. 334с.
7. Бахтин М.М. Вопросы культуры и эстетики. Исследования разных лет, М.М. Художественная литература 197г. 504 с.
8. Бахтин М.М. Проблема текста. / М.М.Бахтин. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук. – СПб: Азбука, 2000. – С. 299.
9. Белогуров А.Ю., Формирование поликультурной образовательной среды региона как основной фактор гуманитаризации образования / Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2003.
10. Берлянд, И. Школа диалога культур: концепция и опыт Текст. / И. Берлянд // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. -М.: Инноватор, 2003.

- 11.Библер В.С. Культура. Диалог культур Текст. / В.С. Библер // Вопросы философии. - 1989. № 6.
- 12.Библер В.С. Диалог. Сознание. Культура. – М., 1989.
- 13.Библер В.С. Школа диалога культур Текст. / В.С. Библер // Частная школа.- 1993.-№ 1.
- 14.Библер В.С. От наукоучения - к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. - М.: Политиздат, 1990. – С. 19.
- 15.Бим-Бад Б.М. Педагогические учения в начале 20 века: Лекции по педагогической антропологии философии образования. – М., 1998.
- 16.Боголюбов Н.М. Николаева Ю.В. Культурный обмен в системе международных отношений. Спб, изд-во СПбГУ, 2003. -192с.
- 17.Бондаревская, Е.В. Подготовка учителя к осуществлению педагогической поддержки детей-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве Текст. / Е.В. Бондаревская, О.В. Гукаленко. — Тирасполь, 2000. 89 с.
- 18.Войкунский, А.Е. Психологические аспекты деятельности человека в Интернет-среде Текст. / А.Е. Войкунский // Тезисы 2-й Российской конференция по экологической психологии. - М., 2000.
- 19.Вульфсон Б.Л. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. – Москва:\ Народное образование, 1999.
- 20.Выготский, Л.С. Психология развития как феномен культуры Текст. / ред. М.Г. Ярошевского. М.: Изд-во Института практической психологии, 1996. - 512 с.
- 21.Выготский Л.С. Проблема возраста // Выготский Л.С. Собрание соч. М.; Педагогика, 1984- Т.4. – с. 268.
- 22.Виноградова Н. Л. Коммуникативный аспект социальной реальности // Информация - коммуникация- общество (ИКО-2003). Тезисы докладов и выступления международной научной конференции. СПб. 2003.С.94-96.
- 23.Гайсина Г.И. Образование как социокультурный феномен. -Москва-Уфа: МПГУ, БГПУ, 2000. 148с.
- 24.Гладких В.В., Сущность и особенности формирования поликультурной информационной среды учреждения образования / Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. № 12.

25. Давыдов, Ю.С. Концепция поликультурного образования в высшей школе Российской Федерации Текст. / Ю.С. Давыдов, Л.Л. Супрунова. -Пятигорск: Пятигорский гос. линг. ун-т, 2003. 42 с.
26. Давыдов, Ю.С. Поликультурное образование Текст. / Ю.С. Давыдов, Л.Л. Супрунова // Студенчество: Диалоги о воспитании. 2005. - № 4.
27. Данилова Л.Ю. Формирование поликультурной компетентности студента Текст.: дис. на. степ. к. п. н: 13.00.01 / Л.Ю. Данилова. Оренбург, 2007. - 161 с.
28. Данилевский Н.Я Россия и Европа М: Книга 1991г.574с.
29. Даутова Г. Поликультурные ориентиры в образовании Текст. / Г. Даутова // Высшее образование в России. 2004. - № 9.
30. Джуринский А.Н. Поликультурное воспитание в России и за рубежом: сравнительный анализ: монография / А.Н. Джуринский. М.: Прометей, 2006 - 160 с.
31. Духовно-нравственный потенциал народной педагогики в формировании поликультурной личности / Башкирский институт развития образования, Вестник Башкирского университета 2007, №4
32. Дмитриев Г.Д. Теоретико-практические аспекты многокультурного образования в США Текст. / Г.Д. Дмитриев // Педагогика. 1999. - № 7
33. Емельянова Е.В. Практикум по этнической психологии. Учебное пособие Иркутск ООО «Репроцентр» 20015 г.
34. Исаев И.Ф., Ильинская И.П., Проблема методологических оснований формирования личности школьника в поликультурной образовательной среде / Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. Т. 14. № 4.
35. Колобова Л.В. Поликультурное образование и личность: монография / Л.В. Колобова. М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2006. - 394 с.
36. Колобова Л.В. Проблема поликультурного образования в России Текст. / Л.В. Колобова // Вопросы гуманитарных наук. № 3. - М., 2005.
37. Колоколова И.В. Поликультурное пространство образовательного учреждения как среда педагогической поддержки личности учащихся Текст.: дис. на соискание уч. степ. канд. пед. наук: 13.00.01 / И.В. Колоколова. 2003. - 183 с.

- 39.Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Текст. / Я.А, Коменский Я.А. Избр. пед. соч. Т. 2.М:1975 г.576с.
- 40.Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / Под ред. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В.А.– М.: Просвещение, 2009.-24 с
- 41.Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. [Рос. акад. образования]; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. - М.: Просвещение, 2008. - 36 с. - (Стандарты второго поколения). – с.6.)
- 42.Коротких Ю.Ю. Межкультурная компетенция старшеклассников как результат соизучения родной и иноязычной культур / Вестник Новгородского государственного университета. 2008. № 48.
- 43.Ким Я. Ю. Коммуникация и кросс-культурная адаптация // Этнос и политика: Хрестоматия / Авт.-сост. А. А. Прусаускас -Москва.: Изд-во УРАО, 2000.
- 44.Комплексная программа развития поликультурного образования Москва: 2012г. 24с.
- 45.Кукушкин В.С., Столяренко Л.Д. Этнопедагогика и этнопсихология Р-н-Д Феникс 2000
- 46.Культурный обмен в документах и материалах. Хрестоматия /Под ред. Боголюбовой Н.М. Николаевой Ю.В. Спб.,2004
- 47.Кучикова, Г. Б. Различные аспекты понятия "поликультурное образование"/ Г. Б. Кучикова // Бастауыш мектеп . - 2007.-№12. - . 66-70
- 48.Косолапова Н Г. Этнопедагогика и этнопсихология: учеб. пособие / Н. Г. Косолапова; Иркутский государственный педагогический университет (Иркутск). - Иркутск: ИГПУ, 2007. - 128 с.
- 49.Левитская А.А. Система поликультурного образования в современной школе как основа воспитания гражданина Российской Федерации. Вестник РУДН серия. Вопросы образования /Языки и специальность 2010, №4 36с

- 50.Леонтович О.А.Россия и США: Введение в межкультурную коммуникацию: Учебное пособие. - Волгоград: Перемена, 2003.
- 51.Лешер О.В., Сафиуллина Л.М., О поликультурной направленности образования студентов ВУЗа в процессе изучения иностранного языка / Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 11.
- 52.Лебедева Н.М. Стефаненко Т.Г., О.В Лунева «Межкультурный диалог в школе» - в 2-х книгах, РУДН, 2004.
- 53.Лебедева Н.М. ЛуневаО.В. Стефаненко Т.Г. «Тренинг этнической толерантности для школьников», М. Тасис 2004
- 54.Лебедева Н. М. Теоретико-методологические основы исследования этнической идентичности и толерантности в поликультурных регионах России и СНГ // Идентичность и толерантность / Под ред. Н. М. Лебедевой. М.: Институт этнологии и антропологии. РАН, 2001.
- 55.Лиотар Ж-Ф Состояние постмодерна. М: Алитейа , СПб 1998г.
- Макаев В.В. Поликультурное образование - актуальная проблема современной школы Текст. / В.В. Макаев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова // Педагогика. 1999. - № 4.
- 56.Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова, Л.Л. Поликультурное образование - актуальная проблема современной школы/ В.В.Макаев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова // Педагогика. 1999. № 4. С. 3–10.
- 57Мартынова М.Ю.Поликультурное пространство России и проблемы образования. / М.Ю. Мартынова // Этнографическое обозрение. 2004 - № 1.
- 58.Международные организации в России и проблемы культурной интеграции. С-Пб, РГПУ им. А.И. Герцена 2007. т.2 -с.224.
- 59.Международные организации в России и проблемы культурной интеграции //Материалы конференции под эгидой ЮНЕСКО/ Отв. Ред С.А. Гончаров С-П: 2007 г. 224 с.
- 60.Международное образование и московская школа. Сборник учебных программ и материалов кафедры ЮНЕСКО. Под общ. Ред. Ю.А. Горячева.-М: Изд. Дом «Этносфера», 2009.-212с.

- 61.Мудрик А.В. Современный старшеклассник: проблемы самоопределения – М.; Знание, 1977 – с. 64.
- 62.Мультикультурализм и этнокультурные процессы в меняющемся мире: Исследовательские подходы и интерпретации / М. Л. Бережнова, А. А. Борисов, В. Н. Ракачев. - М.: Аспект Пресс, 2003. - 188 с.
- 63.Население Башкортостана: XIX—XXI века: статистический сборник/ Уфа Китап, 2008.- 448 с.
- 64.Педагогика: учебное пособие / Под. ред. П.И. Пидкасистого. 2-е изд., испр. и допол. - М.: Издат-во Юлайт; ИД Юлайт, 2011. - 502 с.
- 65.Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. -М., 2002,. 234с.
- 66.Песков, И.В. Теоретические основы разработки системы поликультурных компетенций [Текст] /И.В. Песков //Электронный научный журнал Российского государственного педагогического института им. А.И. Герцена. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www/emissia.org/offline/2008/1287.htm> (0,3 п.л.).
- 67.Рыкова, С. В. Воспитательный потенциал поликультурного образования и его реализация в современной школе: дис. . канд. пед. наук: 13.00.01 / С. В. Рыкова. М., 2005. - 259 с.
- 68.Теоретико-методологические аспекты организации диалога культур в образовательной среде: Сборник научных трудов /Сост. Д.В.Поль, Т.Г.Мельник, Э.И.Иванова, И.Л.Масандилова – М.: ИХО РАО, 2009. – 312с.
- 69.Обществознание 10-11 класс. Учебник под редакцией Л.Н. Боголюбова, Л.Ф. Ивановой - М., Просвещение 2010
- 70.Обществознание. 10 класс: учебник для общеобразоват. учреждений: базовый уровень / Л. Н. Боголюбов, Ю. И. Аверьянов, Н. И. Городецкая [и др.] ; под ред. Л. Н. Боголюбова ; Рос. акад. наук, Рос. акад. образования. – М. : Просвещение, 2012.
- 71.Психологические исследования этнической толерантности: научное издание / Н. М. Лебедева [и др.]. - Екатеринбург: УГУ, 2003. - 240 с.

- 72.Палаткина Г.В. Этнопедагогические факторы мультикультурного образования/ Г.В. Палаткина: Дис... д-ра пед наук. М., 2003.54с.
- 73.Песков И.В. Теоретические основы разработки системы поликультурных компетенций [Текст] /И.В. Песков //Электронный научный журнал
- 74.Педагогика. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога), М: 2000 г. 243 с.
- 75.Покровская, Н.Н. Мультикультурализм как путь глобализации Текст. / Н.Н. Покровская // Личность и Культура. 2001. - № 5/6.
- 76.Постановление Правительства РФ от 04.10.2000 N 751 "О национальной доктрине образования в Российской Федерации" Российская газета 4 октября 2000 г.
- 77.Почебут Л.Г. Взаимопонимание культур. Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии Текст. / Л.Г. Почебут. СПб, 2007. - 277 С.
- 78.Право 10-11 класс. Учебник. Т.В. Кашанина, А.В. Кашанин – М., Вита – Пресс 2012 г 128 с.
- 79.Право 10-11 класс. Учебник под редакцией Л.Н. Боголюбова, Е.А.Лукашевой, А.И. Матвеева- М., Просвещение 2013 г. 155 с.
- 80.Проект Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации. URL: <http://Минобрнауки.рф>).
- 81.Проблемы социо-кросс-культурной интеграции в поликультурном образовании: материалы международ, науч.-практ. конф. (Новосибирск, 22-23 ноября 2004 г.) Текст. / редкол.: Г.А. Ферапонтов [и др.]. Новосибирск: НГПУ, 2005. - 380 с.
- 82.Российская педагогическая энциклопедия / Гл. ред. В. В. Давыдов // В 2 т. - М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. Т. 1. - 608 с.
- 83.Российского государственного педагогического института им. А.И. Герцена. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www/emissia.org/offline/2008/1287.htm> (0,3 п.л.).
- 84.Розин В.М. Вызовы мультикультурализма Текст. / В.М. Розин // Высшее образование сегодня. 2004. - № 4.

85. Садохин, А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации Текст. / А.П. Садохин. М.: Высш. шк., 2005. - 310 с.
86. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград, 1994. – 150 с
87. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования. Курс лекций [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. /Ю. В. Сенько М.: Издательский центр «Академия», 2000. 188с.
89. Степанов, П.В. Как воспитать толерантность в школе. //Педагогический вестник. – 2000. - №2. – с.2. 39.
90. Супрунова, Л.Л. Поликультурное образование в современной России / Л.Л. Супрунова // Maqister. – 2000. - №3. – с. 79-81.
91. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: Учебник для вузов \ 3-е изд., испр. и доп. - Москва: Аспект Пресс, 2003.
92. Стефаненко, Т. Г. Этнопсихология: учебник / Т. Г. Стефаненко. - 4-е изд. - М.: Аспект Пресс, 2008. - 368 с.
93. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: практикум: учебное пособие / Т. Г. Стефаненко. - М.: Аспект Пресс, 2006. - 207 с.
94. Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования Монография.- Москва: Издательство «Еврошкола», 2003 -188 с..
95. Сравнительная педагогика. Учебно-методическое пособие.// Мунирова Л.Р. Нуриханова Н.К. -Уфа: Изд-во БГПУ 2010.
96. Сыродеева, А.А. Поликультурное образование: учебно-методическое пособие Текст. / А.А. Сыродеева. -М.: МИРОС, 2001.- 192 с.
97. Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Республике Башкортостан.- Уфа: Китап, 2008.- 448 с.
98. Хакимов Э. Р. Конструирование практики поликультурного образования на основе полипарадигмального подхода (*Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук* Ижевск 2012 с.10)
99. Хухлаева О.В. Поликультурное образование. Учебник для бакалавров./ О. В. Хухлаева, Э.Р. Хакимов, О.Е. Хухлаев. –М. Издательство Юрайт, 2015.- 283с.

- 100.Шарина С.И. Понятие «диалог культур» и образовательный процесс // Инновации и образование: Сборник материалов конференции. – СПб., 2003. – С. 511 – 514.
- 101.Шафикова А.В. Мультикультурный подход к обучению и воспитанию школьников. - Казань 1999.
- 102.Экономика 10-11класс. Учебник под редакцией С.И. Иванов, А.Я. Линьков - М., Вита – Пресс 2015
- 103.Banks, J. Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching. Boston, 2001
- 104.Banks J Multicultural Education| transformative knowledge and action/ N/Y/ Teachers colledge Press 1996.P188
- 105.Bennet M.J. Overcoming the Golden Rule: sympathy and empathy // Bennet M.J. Basic concepts of intercultural communication: Selected readings. — Intercultural Press, Inc, 1998b.-P.
- 106.Longman Dictionary of Contemporary English. Third Edition. Pearson Education Ltd., England, 2000. 1668 p.
107. Ribe R., Vidal N. Project Work. Oxford: Heinemann, 1993. 117 p.
- 108.Hantington S.The Clash of Civilizations? Foreign Affairs. Vash1993/ Vol 72 №3 22-49 p.

