

УДК 37.013.43

**КРИЗИСНЫЕ ЯВЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ  
ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПУТИ ИХ  
ПРЕОДОЛЕНИЯ**

**Анатолий Степанович Петелин<sup>1</sup>**

профессор, доктор педагогических наук

pasprofi@mail.ru

**Мария Сергеевна Невзорова<sup>2</sup>**

доцент, кандидат педагогических наук

nevzorovamic@rambler.ru

<sup>1</sup>Воронежский государственный педагогический университет

г. Воронеж, Россия

<sup>2</sup>Мичуринский государственный аграрный университет

г. Мичуринск, Россия

**Аннотация.** В статье рассмотрена сущность противоречий между потребностью отечественной системы образования в гуманизации и кризисными явлениями, обеспечивающими ее ригидность. Проанализирован опыт создания и практической гуманистических образовательных моделей, сделанные ими достижения в продвижении идеи. Исследование их потенциалов позволило сформулировать условия преодоления критических моментов развития системы отечественного образования.

**Ключевые слова:** гуманистические идеи, кризисные явления в современной отечественной гуманистической педагогике, условия преодоления кризисных явлений гуманистического образования.

Современные гуманистические системы в образовании, как отмечается значительным количеством ученых, имеют тенденцию стагнации. Как отмечает Е.В. Бондаревская, «противоречивость современной образовательной ситуации связана с противоречивой ситуацией в науке, проявившей национальную специфику традиций российской педагогики. Суть противоречия укладывается в формулу широко осознаваемой потребности в очеловечивании, т.е. гуманизации воспитания и в объективной необходимости его постоянного ужесточения. Этот феномен, нехарактерный для западной цивилизации, в Российской действительности приобретает воспитательный эффект в аспекте самоформирования сознания. Он опосредован наложением непривычных, заимствованных форм воздействия на привычный, традиционный стереотип российского менталитета» [1, с. 26]. В подробно рассмотренных нами выше трудах П.Ф. Каптерева также содержится указание на переход гуманистических убеждений и идеалов в Российском образовании в формальное состояние по причине лишения обучающихся возможности выполнять выбор самостоятельно.

По словам Е.В. Бондаревской и С.В. Кульневича, «феномен традиции в российском образовании состоит в том, что заимствованные в Западной Европе эксплицитные педагогические ценности (например, дидактическая система Коменского), в Европе и Америке к концу 19 века постепенно выводятся из образовательных стратегий». Их место занимает гуманистическая система, определяющая целью образования личность ученика, которая перестает рассматриваться как средство для достижения государственных целей и становится самоценной, определяющей все образовательные усилия» [2]. Такая переоценка приоритетов образования касалась в первую очередь перехода системы от видения результатов образования в научении ребенка любыми средствами и методами к признанию его личности за высшую ценность. Процесс гуманизации всех сфер жизни человека проходил не быстро, был растянут в историческом смысле, но его идеи к XX в. принимали все большее распространение на территории Европы. Вместе с тем, отмечается также, что на

этом этапе «научные открытия российских педагогов оказались не востребованными в России – как в дореволюционной так и в советской. Философско-педагогические идеи В.В.Розанова о новых, гуманистических подходах к развитию внутреннего мира личности («Сумерки просвещения» и др.) умышленно умалчивались, как бы не замечались; С.И.Гессен, разработавший научные основы педагогики, как прикладной философии, был вынужден эмигрировать и оказался забыт на Родине; П.Ф.Каптерев, давший мировой педагогике психолого-физиологическое обоснование образования, после организованной Н.К.Крупской публицистической травли на долгие годы выпадает из номенклатуры «основоположников» [2]. Исследователями утверждается, что гуманистическая традиция в России в отличие от многих европейских стран продолжала оставаться в реактивном состоянии. В частности, просвещенной общественностью были с большой осторожностью приняты обозначенные революционными демократами (Н.А.Добролюбов, Д.И.Писарев, Н.Г.Чернышевский и др.) гуманистические идеалы. Сама идея гуманистического общества имела политическую окраску как выражение свободы личности и особая «политико-педагогическая» формация в образовании.

В целом, значительно число исследователей (А.С. Белкин, Е.В. Бондаревская, О.В. Черкасова и другие) видит отличительную черту отечественного образования в его императивном управлении и значительной зависимости от государственных идеологии и директив. Автономность долгое время была в образовании в большей степени формальной, продекларированным образовательным законодательством принципом. На практике, фактически, образовательный процесс жестко регламентировался рядом административных, экономических, социальных факторов. Проблема для развития гуманистической системы образования обозначилась в том, что она, являясь системой, использовала устоявшиеся управленческие механизмы, которые не всегда были эффективны, но отличались удобством в силу их привычности и «откатанности».

Вместе с тем, перспективы развития отечественных гуманистических систем сегодня сколь важны для проектирования тенденций развития системы образования и ее методологического обеспечения, столь и неопределенны и требуют инновационного теоретического поиска.

В 90-х годах XX столетия гуманистическая психология сформировала новое направление – «Новое педагогическое мышление», появившееся с выходом одноименного сборника трудов академика А.В. Петровского в 1989 году. В основе его были задекларированы высшие человеческие ценности: человек как самоценность высшего порядка, труд, мир, свобода, справедливость, равенство, добро, истина и красота. Авторы надеялись на смену авторитарного политического строя на демократический, что сделало бы педагогику свободной от «наслоений абсолютизированного классового подхода и идеологизации» [3]. Гуманистическая педагогика переориентировалась на индивидуализацию и дифференциацию как ведущие тенденции образования, противопоставляя их главенствующим ранее принципам коллективизма. Вместе с тем, снизилась во многих педагогических системах организующая роль идей средового подхода, основанной на культурной природе личности и сознания. Это породило противоречие в системе воспитания, связанное с формированием у детей просоциальных ценностей, лежащих в основе взаимодействия в группе. Критике в это период подвергалась, в том, числе, дисциплинарная функция образовательной организации и ее ориентация на высокие достижения обучающихся, если они посягали на свободу личности ребенка. Так, О.В. Черкасовой дается критическая оценка порядкам в известной экспериментальной школе педагога-новатора В.А.Караковского «До 1977 года школа была типичным продуктом административно- командной системы. Она владела переходящим знаменем района, занимала первые места в районных соревнованиях и смотрах. И это стало основной целью и смыслом существования школы. Ее центральная функция состояла в воспроизводстве внешнего административного порядка. Практически это означало преследование достаточно ограниченной группы целей: поддержание

дисциплины, внешнего вида учащихся, чистоты и порядка в школе, определенного процента успеваемости и обязательных так называемых воспитательных мероприятий» [4, С. 109]. В 90-е годы значительно пошатнулась в отечественном образовании идея воспитания личности через коллектив. Развивающаяся система инновационной московской школы № 825 под руководством директора-новатора, а также коллектива ученых – сотрудников АПН СССР В.М. Максаковой, А.В. Мудрика, Л.И. Новиковой пережила несколько циклов развития: от преимущественно коллективистской и субординационной модели взаимоотношений до демократического управления и творческо-событийного подхода в организации учебного и воспитательного процессов, когда обучающиеся уже «запросто могли пить чай в учительской вместе с ее хозяевами» [4, С. 110]; пресыщение системы простыми творческими событийными формами организации жизни школы («капустник», микроспектакли и т.д.) и перехода ее на новый уровень развития с отказом от кратковременных форм и перехода к постоянно действующим объединениям, саморазвивающимся отношениям в рамках совместной деятельности педагогов и обучающихся (туристический клуб, школьный театр и т.д.). Первый этап демократизации дал развиваться гуманистическим сотрудничающим отношениям между педагогами и обучающимися, второй сформировал у тех и у других устойчивое «мы»-чувство по отношению к коллективу и устойчивую лично-формирующую среду с высоким уровнем неформальных межличностных отношений между педагогами и обучающимися. Результатом стало саморазвитие и самовоспроизводство особой субкультуры в социальном пространстве школы, упорядоченной и результативной, с малым набором санкций по отношению к детям.

Именно такие принципы гуманистической педагогики были обозначены многочисленными исследователями (В.А. Сухомлинский, В. Оконь, И.П. Подлаый, Ш.А. Амонашвили и другими) как принцип педагогического оптимизма, веры в способность любого ребенка достичь высокого уровня личностного и субъектного развития при грамотном педагогическом

управлении, базирующемся на высокой профессиональной и личностной культуре самого педагога.

Существенные перемены в отечественном гуманистическом образовании связаны с социально-политическими преобразованиями 90-х годов. О.В. Черкасова определила ее суть как «вымывание из педагогического лексикона термина «воспитание», разрушение прежних детских и юношеских организаций – это и многое другое привело значительную часть педагогов в состояние шока, тупика, кризиса», «проверка на прочность воспитательной системы» образования [4, с. 122].

Вместе с тем новая идея дифференциации, развития «свободной личности» в воспитании обрела новые формы в инновационных системах.

Наиболее известными из таких систем стали:

Национально-ориентированные воспитательные системы, основанные на принципах сохранения культурной самобытности обучающихся:

Школа диалога культур С. Библера, которая, если представить идейное основание в самом общем виде, базировалась на тенденции сохранения культурной самобытности обучающихся. Условием реализации ее идей стала субъектность обучающихся в образовательном процессе.

Модель «Русская школа», прошедшая апробацию в школе №141 г. Москвы И.Ф. Гончарова и Л.Н. Погодиной. Она включала в общую структуру детский сад, школу-лицей и учительскую семинарию. Предполагалось, что в школе должно быть изменено отношение к ребенку, выстроено на основе доверия к нему, согласования целей образования с личными устремлениями и склонностями ребенка. В сущности, школа возродила гуманистический принцип педагогического оптимизма в школе, определяющий отношение к ребенку как к формирующейся личности, полноправному человеку, безусловно ценному для общества. Кроме того, в создававшейся системе уделялось внимание таким компонентам образования, как социализация ребенка в коллективе сверстников, возрастная адаптированность содержания

образования, индивидуальный подход к ребенку как сложной самобытной системе.

Основной идеей школы, как отмечает Н.Мельник, стало «формирование образованного и высоконравственного человека, возрождение традиций русской культуры и пробуждение русского национального самосознания. Главная задача школы – гармонично сочетать науку и православие В русской национальной школе выделяется несколько подходов: культурно-образовательный подход, религиозный подход и национальный подход. В культурно-образовательном подходе максимально содержатся образовательный этнографический и исторический материал. В нем широко используются русские народные песни и музыка, хоровое пение, былины, сказания, а также родиноведческий материал. Приоритетное место в учебных планах отводится таким предметам, как родной язык, русская история, отечественная литература, география России, русское искусство» [ 5].

Современной гуманистической системой природосообразного воспитания стала Школа свободного развития А.В. Хуторского, где в основу воспитательного процесса была положена идея универсального гуманизма. Компонентами целевого конструкта в этой модели стали: предназначение человека; индивидуальная ориентация обучения; развитие творческих способностей; культурно-историческая ориентация. В основу положена культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, на основе которой предполагалось выстроить систему свободной ориентации ребенка с помощью учителя-фасилитатора в мировой культуре, присвоение ее достижений в совместной деятельности со взрослым. Для этого использовался индивидуальный подход к конструированию содержания образования, дети становились сопричастными к постановке целей и задач своего образования, а также путей и средств их достижения. Конечным итогом, результатом образования должна была стать самореализация, раскрытие индивидуального потенциала развития ребенка в соотношении с общечеловеческими

культурными достижениями. Самокоррекция целей и обучение планированию достижений осуществлялось детьми на специальных занятиях – рефлексии.

Интерес представляют конвенциональные правила, выработанные совместно педагогами и обучающимися школы свободного развития, обладающие высокой степенью психологизма. Ими в сущности предписывалось поддержание партнерских, сотрудничающих отношений педагога и обучающегося в процессе освоения нового, недирективное педагогическое воздействие, отсутствие подкрепления для неправильного поведения ребенка при обучении продуктивному и т.д. Школа свободного развития как гуманистическая система, в конечном счете, восприняла идеи поведенческой психологии о формировании поведения и личности путями подкрепления положительного поведения и угасания неподкрепляемых форм деятельности детей. В ней продуктивно объединились идеи бихевиоризма и индивидуального подходов в формировании личности в процессе образования [6].

Также стоит отметить в качестве эффективных гуманистических систем отечественного образования системы семейного типа. Первая школа-интернат семейного типа была создана в 1959 г. в г. Владимире. Там обучались сначала дети сельской интеллигенции, позднее – дети из семей группы риска и с отклонениями в поведении. Школа приобрела черты многопрофильности и дифференциации, поскольку объединила обе категории обучающихся в едином пространстве. Итогом стало создание адаптивных классов с элементами коррекционного обучения (интернатных классов) и классов повышенного уровня (лицейских классов). Вторые были ориентированы на многопрофильность и включение в исследовательскую деятельность. Для работы школы была разработана концепция гуманистической воспитательной системы школы, учитывавшая неоднородность состава воспитанников, изолированность от внешних влияний, «семейный» тип отношений в коллективе. Концепция стала дискуссионной для ученых и педагогов-практиков.



Подобная модель является частным видом гуманистической воспитательной системы, предназначенной для адаптации и социализации детей, попавших в трудную жизненную ситуацию. В среде, моделирующей семью, дети получают возможность сформировать необходимые модели поведения в микросоциуме, снижающие риск десоциализации.

Как видим, в критические моменты развития системы отечественного образования всегда избирало гуманистическую идею в качестве нововведения как компонента, преобразующего систему, выводящего ее на новый уровень развития.

Как отмечает Е.В. Бондаревская, гуманизация в образовательной системе представляет собой «очеловечивание воспитательных отношений, признание ценности ребенка как личности, его прав на свободу, счастье, социальную защиту как человека, на развитие его способностей, индивидуальности» [2, с. 46]. Именно в этом процессе автор видит пути выхода образования из кризиса и сегодня.

Сочетание автономности и зависимости системы образования от макросистемы общества, дающего социальный заказ школе в формальном и реальном виде, представляется продуктивным при соблюдении следующих условий:

1. Переориентация практического образования с формы на результат. Устранение излишних требований и элементов и проверка содержательной части образовательного процесса (форм, методов, материальных и нематериальных средств обучения на целесообразность). Пересмотр громоздких конструкций в преподавании предметов, использующих в основном механизмы запоминания и воспроизведения содержания учебных пособий на активную интеллектуальную работу с материалом.

2. Переход от пенитенциарной роли оценки к формирующей. Отказ от форм оценивания в виде наказания за незнание, поиска «слабых мест» в подготовке обучающегося с созданием в их поле отрицательной мотивации действия. Сосредоточение «практики на формирующей роли образования с

опорой на потенциалы обучающихся, их потребности, возрастные и индивидуальные особенности» [7]. Четкий отбор технологий, методов, форм и средств обучения для наиболее эффективного освоения основ наук и формирования личности.

3. Замена жестких, ригидных конструкций в моделировании и организации образовательного процесса на более ликвидные, достигаемое за счет «снижения количества формальных обязательных к исполнению элементов, укрупнения целей» [8; 9;10]. Сохранение нормирующей составляющей образования в части укрупненных целей с целью предотвращения их неверного понимания и дальнейших манипуляций [10; 11]. Переход к ценностям непрерывного образования за счет обучения детей способам поиска и работы с информацией, замещающего большие объемы запоминания

4. Создание условий для интернализации всеми субъектами образовательного процесса общечеловеческих ценностей с опорой на потребности общества, семьи и ребенка. Создание в образовательном пространстве интерактивной культурной среды, включающей педагогов, обучающихся, родителей и т.д. на правах субъектности. Стимулирование субъектности может быть достигнуто за счет включения в совместную деятельность, организуемую и проводящуюся педагогом, где все остальные субъекты выполняют роль со-участника, со-трудника, со-переживающего.

#### **Список литературы:**

1. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно ориентированного образования. Ростов-на-Дону: РГПУ, 2000. 256 с.

2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. 178 с.

3. Новое педагогическое мышление: [Сб. ст.] / Под ред. А.В. Петровского. М.: Педагогика, 1989. 278 с.

4. Черкасова, О.В. Гуманистические школы XX века / О.В. Черкасова. Самара, 2005. 231 с.

5. Мельник Н. Подвижничество народной русской школы /Н. Мельник [Электронный ресурс]. Режим доступа [http://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/3/2011/1\\_2/pedvesti\\_2011\\_1\\_2\\_page8.pdf](http://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/3/2011/1_2/pedvesti_2011_1_2_page8.pdf)

6. Хуторской А.В. Школа свободного развития // Вестник Института образования человека. 2011. №1 Научно-методическое издание Научной школы А.В. Хуторского [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://eidos-institute.ru/journal>, e-mail: [vestnik@eidos-institute.ru](mailto:vestnik@eidos-institute.ru)

7. Корепанова Е.В., Невзорова М.С. Педагогическая психология: учебное пособие. Тамбов: Тамбовский гос. ун-т им. Г.Р. Державина: ГОУ ВПО «Мичуринский гос. пед. ин-т». 2007. 285 с.

8. Корепанова Е.В., Кирпичева Е.В. Диалогического общение в психологическом сопровождении учебной деятельности обучающихся // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. 2020. № 4 (78). С. 91-99.

9. Обносков, В.Н. Развитие способностей детей: основные требования / В.Н. Обносков. // Наука и Образование. 2020. Т. 3. № 3. С. 198.

10. Кирпичева Е.В. Формирование готовности будущих педагогов к проведению возрастно-психологического консультирования в процессе развития речи дошкольников // Великая Победа: наследие и наследники. Материалы VII Владимирских духовно-образовательных чтений. Составитель Р.С. Леонов. Мичуринск: Изд-во Мичуринского ГАУ, 2020. С. 64-67.

11. Перышкова С.А. Проблема оптимизации педагогического взаимодействия в образовательном пространстве вуза // Профессионально-личностное развитие преподавателя и студента: традиции, проблемы, перспективы: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Тамбов, 2016. С.96 - 103.

UDC 373.31

**THE TECHNIQUE OF DANCE-MOTOR CORRECTION OF THE  
MANIFESTATIONS OF RDA IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE  
IN THE CONDITIONS OF A SPECIAL CORRECTIONAL SCHOOL FOR  
STUDENTS WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES**

**Anatoly S. Petelin<sup>1</sup>**

Professor, Doctor of Pedagogical Sciences

pasprofi@mail.ru

**Maria S. Nevzorova<sup>2</sup>**

Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences

nevzorovamic@rambler.ru

<sup>1</sup>Voronezh State Pedagogical University

Voronezh, Russia

Michurinsk State Agrarian University

Michurinsk, Russia

**Abstract.** The article examines the essence of the contradictions between the need of the national education system for humanization and the crisis phenomena that ensure its rigidity. The experience of creating and implementing humanistic educational models, their achievements in promoting the idea are analyzed. The study of their potentials made it possible to formulate conditions for overcoming critical moments in the development of the national education system.

**Keywords:** humanistic ideas, crisis phenomena in modern Russian humanistic pedagogy, conditions for overcoming the crisis phenomena of humanistic education.

Статья поступила в редакцию 05.11.2022; одобрена после рецензирования 02.12.2022; принята к публикации 20.12.2022.

The article was submitted 05.11.2022; approved after reviewing 02.12.2022; accepted for publication 20.12.2022.