

- старение кадров, как следствие, консерватизм, снижение трудоспособности
- отсутствие регулярного достаточного финансирования проектных мероприятий.

1. Тяглова Е.В. Дидактические условия становления мировоззренческой позиции учащихся: Автореф. дис. ...к.п.н. Волгоград, 2002.С.13.
2. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.. 1976.
3. Сборник нормативных документов. История. Федеральный компонент государственного стандарта. М., 2004.

Гирфанов Н.В., Протасова И.А.
(Екатеринбург)

С.Т. Шацкий о проблемах взаимодействия школы с социальной средой в процессе становления личности ребенка

Одной из социально-педагогических проблем, активно обсуждавшихся в 1920-е гг., была проблема взаимодействия школы с внешней средой в процессе социализации личности ребенка. В решении этой проблемы выделилось несколько педагогических течений, так или иначе отразивших имевшие место в науке тех лет подходы в рассмотрении возможностей воздействия на личность различных факторов социализации.

Представители первого направления (В.Н. Шульгин, М.Н. Крупенина и др.) призывали «бросить все силы на борьбу за социально-экономическую и культурно-бытовую перестройку социальной среды и добиться в этом деле победы. Тогда школа как сфера организованного процесса воспитания, целенаправленного планомерного воздействия на личность, отомрет, растворится в обществе, так как воспитывать будет вся социальная среда, которая и станет школой». Социализирующее воздействие такой «школы – жизни» виделось В.Н. Шульгину следующим образом: «Уже сейчас родители – педагоги. Плохо, отвратительно воспитывают они ребят. Будут и в социалистическом городе взрослые вести воспитательную работу с ребятами... только не со своими собственными, не с единственным сыном, а с группой. И не у себя в столовой, спальне, дома, а в сельском хозяйстве, на улице города, в школе-производстве. И так как они сами учатся и знают больше, чем теперешние папаши и мамыши, и так как не своих собственных детей они будут учить,

и не в захолустье, а в социалистическом городе, то дадут там они больше знаний, навыков и умений. Но останутся и специалисты-педагоги в социалистическом городе, и будут они учить в процессе борьбы, в процессе строительства» (1).

Представители второго направления (А.Г. Калашников, А.П. Пинкевич и др.), исходя из того, что личность формируется под влиянием организованных и неорганизованных воздействий социальной среды, полагали, что школа не может воздействовать на социальную среду с целью усиления ее педагогического воздействия на личность, не учитывая проводившихся в социологии и социальной психологии исследований влияния среды на развивающуюся личность.

По мнению представителей третьего направления (А.В. Луначарский, Н.К. Крупская) противопоставление организованных воздействий школы неорганизованным воздействиям социальной среды приводило к искусственному сужению роли школы в процессе социализации личности ребенка, означало «капитуляцию перед трудностями». Школа и среда, утверждали они, связаны между собой неразрывными узами. Ребенок попадает в различные сферы социальной жизни, подвергается положительным и отрицательным, с точки зрения общественных норм и ценностей, воздействиям. Заниматься только процессом обучения, не замечая их, значит упустить чрезвычайно важные моменты в формировании личности. Педагоги, по мнению Н.К. Крупской и А.В. Луначарского, должны разбираться в жизни детей, знать те идеалы и качества, которые воспитывают в них семья, взрослые, детское сообщество, чтобы, опираясь на положительное, имеющееся в данной среде, бороться с предрассудками, вредными взглядами и традициями, действующими на ребенка. А.В. Луначарский подчеркивал особую роль советской школы в процессе воспитания личности. Школа представлялась ему своеобразным фильтром, «очищающим жизнь от скверны» совместно с советскими государственными и общественными организациями, «могучим средством воспитания».

В 1930-е годы, когда педагогическая наука практически перестала заниматься проблемой взаимодействия школы и окружающей среды, что было непосредственно связано с укреплением тоталитарных начал в жизни общества и школы, Н.К. Крупская предупреждала, что недооценка значения воздействия среды на растущую личность ребенка приведет к ограничению воспитательных возможностей школы. Данная точка зрения была поддержана и развита С.Т. Шацким, обосновавшим важнейший принцип воспитания, – определяющей роли социальной среды в

формировании личности ребенка. Не в подготовке детей к будущей жизни, а в создании условий, способствующих развитию всех сил детского организма, видел С.Т. Шацкий задачу педагога. «Природу надо уметь наблюдать, надо уметь анализировать ее явления, – утверждал он. – Надо понимать обстановку, в которой живут дети, надо уметь дать себе отчет в элементах, из которых эта обстановка складывается, надо видеть влияния, сопутствующие детской жизни... Прежние педагоги ломали природу и возбуждали совершенно неизбежно противодействия» (2). Процесс воспитания, по мнению педагога, будет эффективным только при условии учета факторов воздействия среды, когда «корни конфликтных ситуаций, возникших в школе, ищут не только в жизни детских коллективов, но и в окружающей социальной среде».

Воспитание, которое ребенок получал в стенах школы, Шацкий называл малым педагогическим процессом, а воздействие семьи, сверстников, взрослых и т. д. – большим педагогическим процессом. Тем самым он признавал наличие неорганизованного воздействия на личность со стороны социальной среды. Педагог утверждал, что, занимаясь обучением и воспитанием детей только в стенах школы, мы обрекаем усилия педагогов на неудачу, так как воспитательные действия, не поддержанные самой жизнью, «будут либо немедленно отброшены учащимися, либо будут способствовать воспитанию двуликих Янусов, на словах соглашающихся с установками педагогов, а поступающих вопреки им... Так как деятельность детей есть результат в сильной степени влияния среды, – писал он, – то перед нами стоит вопрос о педагогике среды, об огромном педагогическом процессе, протекающем в широком обществе, в стране, процессе, формирующем национальные типы и являющемся отражением основных сил, направляющих жизнь страны».

Воздействующие на формирование ребенка факторы С.Т. Шацкий разделил на природные (первичные) и социальные (вторичные). К природным факторам он относил свет, тепло, воздух, сырую пищу, почву, растительную и животную среду; к социально-экономическим – орудия, инструменты, материалы, бюджет и организацию хозяйства; к социально-бытовым факторам – жилище, пищу, одежду, речь, счет, обычаи, типичные суждения, общественный строй. В то же время, признавая несовершенство разработанной им классификации факторов социализации, С.Т. Шацкий писал, что его система факторов не претендует ни на полноту, ни на точность. Она была необходима ему как рабочая гипотеза для рассмотрения педагогических явлений. Шацкий призывал педагогов и родителей научиться управлять этими факторами, разумно использовать их

для укрепления здоровья детей. Изменение факторов воспитания, – отмечал он, – производится деятельностью среды при организующей работе школы.

Задачу школы С.Т. Шацкий видел в том, чтобы, изучив организованные и неорганизованные воздействия среды на ребенка, опираясь на положительные влияния, бороться с отрицательными ее воздействиями. В этой работе школа, по его мнению, должна была выступать центром, координирующим и направляющим педагогические воздействия советских общественных организаций и населения района. «Только тогда, – писал Шацкий в работе «Школа для детей или дети для школы», – когда мы выйдем за стены нашей воображаемой школы и вникнем в жизнь среды, окружающей детей», мы сможем «построить школу нужную детям» (2).

С точки зрения связи школы с окружающей средой С.Т. Шацкий выделял три возможных типа школы: школа, изолированная от окружающей среды; школа, интересующаяся воздействиями среды, но не сотрудничающая с ней; школа, выступающая организатором, контролером и регулятором воздействий среды на ребенка. Характеризуя их, он писал, что школы первого типа организуют учебно-воспитательный процесс в рамках учебного учреждения, полагая, что социальная среда негативно воздействует на личность; задача школы в данном случае видится в том, чтобы скорректировать эти воздействия и сформировать у детей соответствующие личностные качества. В такой школе, как правило, не учитывается жизненный опыт ребенка; воспитанник хорошо подготовлен теоретически, но с трудом адаптируется в реальной жизни.

Для школ второго типа, в понимании Шацкого, характерен определенный интерес к среде, который выражается в «привлечении жизненного материала к обучению», в использовании лабораторных методов. Но, активизируя мышление ребенка, школа, по мнению педагога, этим и ограничивается. Наиболее предпочтительным С.Т. Шацкий считал третий тип школы, которая в окружающей социальной среде выполняла функции организатора, регулятора и контролера детской жизни. Преимущества такой школы педагог видел в следующем: 1) она организовывала учебно-воспитательный процесс на основе учета жизненного опыта ребенка, его возрастных особенностей; широко включая детей в общественно-полезную деятельность; 2) выступала как активный фактор переустройства жизни на новых началах, участвовала в культурных преобразованиях; 3) являясь центром воспитательного процесса, школа координировала деятельность семьи, «улицы» и т.д.; исследовала

особенности воздействия среды на ребенка, их эффективность и, реконструируя их, добивалась усиления положительных влияний среды и нейтрализации отрицательных. Считая школу организатором социализирующего воздействия на личность, Шацкий отмечал, что задача воспитания сложна. Она не может быть выполнена силами только школы, ибо школа – не единственное место воспитания детей. Ей надо привлекать все силы, которые «в этом деле прямо или косвенно могут оказать содействие. Силы эти следующие: семья, воспитывающая ребенка; детские сообщества и организации; общественные организации. Школе надо научиться работать вместе с ними».

С.Т. Шацкий был уверен в том, что не может быть двух одинаковых школ, поскольку они находятся в различных социальных условиях. «Школа в центре города», – писал он, – имеет одну физиономию. Школа в конце бульвара отражает уже другие интересы. Наши неудачи в работе детьми, которых очень много, имеют происхождение то, что те явления, которыми интересуется местная среда, не учитываются, не принимаются во внимание».

Идеи открытой школы, выдвинутые и апробированные С.Т. Шацким, нашли свое воплощение в социально-педагогических комплексах, которые возникли в 80-е гг. прошлого столетия на Урале (Свердловск, Н. Тагил и др.). СПК представляли собой объединение школы с различными социальными объектами (производственными, учебными заведениями, дошкольными учреждениями, учреждениями дополнительного образования) для повышения эффективности воспитательного процесса. При этом комплекс являлся не простым соединением его частей, а составлял целостную систему, обладающую относительной автономией.

Освободившись от несвойственных школе функций организации, координации работы в микрорайоне, ее управленческого, материально-технического обеспечения; от ответственности за моральный облик взрослых, за выполнение ими роли семьянина, родителя, школа в условиях создания СПК взяла на себя функцию педагогического обеспечения системы социального воспитания. Работа школы в этом направлении включала педагогическое воздействие на всех участников процесса, выработку критериев эффективности воспитательных влияний; выбор целесообразных средств и способов согласованного воздействия на конкретную личность на основе использования диагностических методик; определение содержания и программирование воспитательно-образовательного процесса на личностном уровне и на уровне детских коллективов.

Современный СПК предполагает интегрированную, педагогически целесообразную организацию учебно-воспитательного процесса: с участием всех субъектов воспитания (педагоги, воспитатели, родители); в различных сферах микросреды личности (семья, класс, школа, производство, неформальная группа и др.); в условиях конкретной социально-экономической ситуации; на всех возрастных этапах (3).

1. Фрадкин Ф.А., Малинин Г.А. Воспитательная система С.Т.Шацкого. М., 1993. С. 11.
2. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: в 4 т. / под ред. И.А.Каирова, Л.Н. Скаткина, В.Н. Шацкой. Т.2. М., 1964. С. 30.
3. Селевко Г., Селевко А. Социально-педагогические модели и компленсы // Социальная педагогика. 2003. № 3. С. 43.

Грибан О.Н.
(Екатеринбург)

Мультимедиа технологии в образовании: исторический аспект рассмотрения

Современное общество, получившее название информационного и характеризующееся процессом информатизации, освоением информационных технологий (ИТ) и компьютерной техники, связано с результатами успешно развивающегося образования: именно в этой сфере закладываются социальные, психологические, общекультурные и профессиональные предпосылки общественного развития.

Многие ученые (Т.П. Воронина, Е. Масуда, А. Тоффлер и др.) считают, что в информационном обществе процесс компьютеризации даст людям широкий доступ к источникам информации, обеспечит высокий уровень автоматизации ее обработки в производственной и социальной сферах (1). Вышесказанное приводит к выводу о необходимости информатизации современного общества в целом и, в том числе, образования. Информатизация образования понимается как процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой оптимального использования ИТ, ориентированных на реализацию социальных, психологических и педагогических целей обучения и воспитания (2). Информатизация современного образования тесно связана с применением на уроках истории