
Алексей Леонтьев

Принципы воспитания в образовательной системе «Школа 2100»

Проблема воспитания вновь актуальна

Печальной особенностью сегодняшней российской школы является практическое исчезновение из нее системы воспитания.

Существуют две противоположных трактовки воспитания.

Согласно первой из них, типичной, например, для отечественной педагогики советского времени, воспитание есть воздействие государства и его образовательных институтов (школы и т.д.) на развитие личности, осуществляемое в интересах государства или общества (при приоритете государственных интересов, обобщаемых в виде общеобязательной идеологии, принимаемой обществом). В этом случае воспитание превращается в своего рода манипулирование психикой учащегося, навязывание ему тех или иных ценностей и направлений развития «сверху». В то же время учащийся лишен персональной социальной, этической и пр. ответственности за принимаемые им решения, его мировоззрение, поведение и поступки оцениваются лишь по степени их соответствия навязанному обществом (вернее, государством при молчаливом согласии общества) эталону.

Вторая трактовка воспитания связана с распространенной в демократических обществах идеей свободы ребенка, его права на самостоятельное принятие решений, касающихся его отношений к миру, обществу, своей дальнейшей судьбе и своему дальнейшему развитию. Вслед за О.С.Газманом [1] можно в этом смысле говорить о «педагогике свободы», противопоставленной «педагогике необходимости». Педагогика необходимости не только диктует конечный результат воспитания («формирование советского человека» или «человека развитого социалистического общества», «коммунистическое воспитание» и пр.), но и определяет его институциональную структуру («трудовое воспитание», «патриотическое воспитание», осуществляемые специальными мероприятиями по специальной программе) и даже его методы. Напротив, педагогика свободы исходит из идеи сотрудничества взрослых и детей с целью обеспечить оптимальные условия для самостоятельного выбора и самостоятельного развития учащегося, его жизненного (личностного) самоопределения. Отсюда введен-

ное Газманом понятие «психологической поддержки» как совместном с ребенком определении его интересов, целей, возможностей и путей решения проблем, помощи ему в сохранении человеческого достоинства и достижении позитивных результатов в образовании, саморазвитии, общении, образе жизни, вообще в самореализации.

Управляемая система процессов взаимодействия общества и личности

Воспитание и есть управляемая система процессов взаимодействия общества и личности, обеспечивающая, с одной стороны, саморазвитие и самореализацию этой личности, с другой, соответствие этого саморазвития ценностям и интересам общества.

Так понимаемое воспитание направлено в первую очередь на личностно-смысловые компоненты психики, в особенности на мотивы и смысловые установки личности. Его цель — формирование у детей *культуры достоинства* (А.Г.Асмолов).

«Педагогика необходимости»

Что касается «педагогика необходимости», то «задачу социализации, окультуривания человека эта педагогика, в принципе, выполняет хорошо... Однако без педагогика свободы (то есть, если... у него не остается возможности для реализации собственного выбора) он воспитывается несвободным. Кроме того, примем во внимание, что социальное программирование личности, социально-педагогический контроль,... в конечном счете диктуют методы, ориентированные не на внутреннее «хочу» ребенка, а на внешнее «надо». Отсюда эта педагогика не может существовать без санкций, без принуждения» [2].

Очевидно, что «педагогика необходимости» (О.С.Газман), в основе которой лежит понимание ребенка как объекта манипулятивного воспитания, если не исчерпала себя, то не может обеспечить способность самостоятельной ориентировки ребенка и подростка в окружающем мире (включая систему социальных и межличностных отношений), самостоятельного выбора и принятия самостоятельных решений, в том числе касающихся собственной судьбы (биографии). Между тем, живя в молниеносно изменяющемся обществе и не имея возможности подготовить ребенка к определенному состоянию этого общества (плохо ли, хорошо ли, но именно это мы делали в советское время), мы просто не имеем другой разумной потенциальной цели образования, кроме как «выращивание» человека, способного занять самостоятельную позицию по отношению к внешним условиям (В.Франкл). Иными словами, воспитание школьника — *это в значительной мере выращивание у него способности и потребности к творчеству, в первую очередь к социальному и личностному творчеству — творчеству самого себя.*

Необходима самостоятельность

Только тот человек может полноценно действовать в изменяющемся мире, изменить этот мир, внести в него что-то новое, который способен самостоятельно выйти за пределы усвоенной им информации, стандартного набора знаний, навыков и умений, стереотипных установок, *сделать самостоятельный выбор*, принять *самостоятельное решение*. Как ни странно, но лучшую формулировку необходимости творческого, креативного начала в образовании дали А.Н. и Б.Н.Стругацкие. Они выдвинули задачу «привести множественность и разнообразие потенциальных связей человеческой психики в качественное и количественное соответствие с множественностью и разнообразием связей все усложняющегося мира» [3].

Быстрая и умелая социальная ориентировка

Это справедливо не только для образования вообще, но и для воспитания как его неотъемлемой части. Еще Л.С.Выготский говорил о «творческих способностях к быстрой и умелой социальной ориентировке» [4], о «творчестве социальных отношений». Вообще у Выготского жизнь «раскрывается как система творчества, постоянного напряжения и преодоления, постоянного комбинирования и создания новых форм поведения. Таким образом, каждая наша мысль, каждое наше движение и переживание являются стремлением к созданию новой действительности, прорывом вперед к чему-то новому» [5].

Необходимость диалога

Аналогичную мысль применительно к «другому человеку» высказал в своих записных книжках А.А.Ухтомский: «Каждый новый человек — новое открытие. Новое содержание открывающейся истины. Новый кусок живой истины. Чем более он тебе противоречит, тем лучше. Ибо это значит, что он зовет тебя из твоей ограниченной и уравновешенной, устоявшейся абстракции к новому, еще не оцененному» [6]. Здесь перебрасывается мостик к известной бахтинской идее диалогизма, впрочем, находящей отклик в концепции диалогической природы личности у Выготского.

П.Ф.Каптерев о ценности саморазвития личности

Понятие саморазвития личности, глубоко проанализированное выдающимся, но незаслуженно забытым русским педагогом и психологом П.Ф.Каптеревым, неразрывно с понятием *природосообразности* воспитания и образования в целом. В современной психологии чаще говорят — в том же смысле — о соотношении образования и развития. Так, в работах Д.Б.Эльконина рост и созревание ребенка рассматриваются как условия, а социальная (культурная) среда — как источник развития. Однако важно подчеркнуть, что взаимодействие того и другого образует у каждого ребенка свой, уникальный сплав. И задача школы и вообще образования не в том, чтобы организовать развитие

каждого ребенка по общей выкройке, чтобы механически передать ему один и тот же социальный опыт; «школа своим учением окажет наиболее глубокое влияние в том случае, когда она будет следовать природным расположениям учащихся..., т.е., другими словами, когда она образование поставит на почву самообразования и саморазвития и лишь будет по мере средств и возможности помогать этому процессу... Таким образом, не школа и образование суть основа и источник самовоспитания и самообразования, как принято думать, а, наоборот, саморазвитие есть та необходимая почва, на которой школа только и может существовать» [7].

Формирование смысловой
установки на творчество

В педагого-психологическом плане, следовательно, главное в воспитании как социальном творчестве, как и в образовании в целом — это осознание ребенком себя как активного, преобразующего предметную и социальную действительность, *ответственного* начала, как строителя мира. Вслед за М.М.Бахтиным можно говорить здесь о «моем не-алиби в мире». Это формирование *смысловой установки на творчество*. И одновременно это выращивание потребности риска, психологической установки на надситуативную активность, не боязни выйти за очерченный предел, способности и потребности занять собственную позицию и принять собственное решение независимо от внешних воздействий и независимо от сиюминутных условий и ограничений [8].

«Старые» идеи П.Ф.Каптерева
обретают новое звучание

Именно эта идея готовности личности ребенка к самоопределению и самореализации, впервые четко сформулированная в документах ВНИК «Школа» еще в 1988 году [9]¹, вошла в Закон РФ «Об образовании» и была положена в основу решений Коллегии Министерства общего и профессионального образования РФ, посвященной проблемам воспитания и психологической поддержки личности (1997)².

В сущности, такой подход к воспитанию не нов. В истории образования он формулировался неоднократно, — другой вопрос, что пока так и не удалось последовательно реализовать его в той или иной образовательной системе. Так, например, П.Ф.Каптерев писал, что искусство умственного и нравственного воспитания есть «искусство воз-

¹ «Важнейшая цель воспитательной работы — культура жизненного самоопределения человека... Жизненное самоопределение — более широкое понятие, чем только профессиональное и даже гражданское. Культура жизненного самоопределения характеризует человека как субъекта собственной жизни и собственного счастья. Именно в гармонии человека с самим собой должно идти гражданское, профессиональное и нравственное самоопределение».

² Имя О.С. Газмана, чьи идеи легли в основу решений Коллегии, ни разу не прозвучало в ходе обсуждения.

буждения сердца и ума учащихся, а не простого сообщения сведений и назиданий» [10]. Его младший современник П.П.Блонский в 1917 году говорил: «Нравственно автономная личность, творец новой, лучшей, чем наша, человеческой жизни — вот кто должен быть создан народной школой... Мы должны... воспитывать человека, способного создавать свою собственную жизнь, способного к самоопределению. Воспитываться — значит самоопределяться...» [11]. Близкие мысли можно найти у представителей так называемой гуманистической психологии, например у К.Роджерса: «помочь людям быть личностями — это значительно более важно, чем помочь им стать математиками или знатоками французского языка...» [12].

Совершенно ясно, что в рамках данной статьи (да и вообще!) невозможно дать исчерпывающее описание процесса воспитания под обозначенным здесь углом зрения [13]. Поэтому, не развертывая подробной аргументации, мы попытаемся сформулировать свою позицию в виде десяти основных принципов гуманистического (развивающего) воспитания¹.

1. *Принцип социальной активности.* И целью воспитания, и способом воспитания является не пассивное усвоение тех или иных норм и ценностей, которые могут быть совершенно «правильными», социально значимыми, но которые для ребенка — пустой звук, голая абстракция, а способность к социальному действию, социальному поступку (А.С. Макаренко, «коммунарская педагогика» И.П. Иванова). Его естественная активность должна быть направлена в социальное русло, и только через такую ориентацию его «самодетельности» возможно само нравственное воспитание. Однако необходимо разделить три уровня личности, имеющие отношение к воспитанию как педагогическому феномену. Первый уровень — уровень *социальной установки*, т.е. фиксированного оценочного отношения к тому или иному лицу, организации, событию, поступку. Для школы осуществить целенаправленное формирование таких социальных установок — вполне реальная задача. Второй уровень — уровень *убеждения*. Под убеждением мы понимаем целостную характеристику личности, отражающую то или иное осознанное самоопределение личности в социальном мире, самоидентифика-

1 — Десять основных принципов

Социальная активность

¹ Впервые эти принципы (здесь они модифицированы) были изложены в 1988 году в докладе автора на семинаре «Средства массовой коммуникации в воспитательной системе школы», проведенном секцией «Массовые коммуникации в обучении и воспитании» Педагогического общества РСФСР. Позже они были опубликованы в выступлении автора на Круглом столе «Реформирование образования в России» («Педагогика», 1997, № 5. — С. 33–35). В анонимной форме («Современное воспитание предполагает...») они изложены также в статье В.И. Байденко [14].

цию этой личности с определенной социальной группой, наконец, готовность этой личности к определенным социальным поступкам. Обеспечить формирование убеждений школа может только в том случае, если это не связано с так называемой конверсией — изменением «знака» убеждения и вообще его фундаментальной перестройкой. Представляется, кстати, что, не ставя себе задачей формирование **определенных** убеждений, школа вполне может ориентироваться на перевод самоопределения личности с уровня социальных установок на уровень убеждений: это актуально и социально значимо потому, что так называемые «сторонники» экстремистских позиций в своей массе не имеют политических убеждений вообще. Их «позиция» — это типичная социальная установка, как правило, негативная и связанная с «образом врага» и во многих, если не в большинстве случаев навязанная, являющаяся продуктом конформизма или даже прямого «заражения», как обозначает этот процесс социальная психология массовых движений. Третий уровень — это уровень *социально значимого поступка*.

Учитывая, что в школе законом воспрещена всякая политическая деятельность, в ней речь может идти только о выращивании определенного типа личности — личности, способной к самостоятельному выбору и самостоятельному принятию решений, способной противостоять внешнему давлению и отстаивать свое мнение, не ригидной, т.е. способной изменять позицию при изменяющихся обстоятельствах, в то же время не адаптируясь пассивно к этому изменению, и т.д. Литература наряду с историей и обществоведением наиболее значима в этом плане. Не только не следует избегать выхода из условного школьного мирка в реальный большой мир — учебник литературы или истории может и обязан участвовать в формировании у школьника просоциальных, альтруистических, демократических и антитоталитаристских установок и по возможности убеждений.

2. *Принцип социального творчества.* Действие, которое совершает ребенок, поступок, который он совершает, может быть вынужденным, не осознанным и не «прожитым» (А.Н.Леонтьев) школьником, а может и должен быть актом его свободного выбора, свободного творческого волеизъявления. Этот поступок он должен совершить сам, не под давлением — в том числе не под давлением коллектива. Ср. в «Концепции» ВНИК «Школа»; «Если товарищеская среда... нивелирует личность, формирует слепое подчинение, конформизм, а не самостоятельность и человеческое, гражданское достоинство, какие бы благородные политические, со-

циально значимые цели не ставились при этом, такие общности есть суррогат коллективности...» [15].

3. *Принцип взаимодействия личности и коллектива.* Начнем с того, что под коллективом мы понимаем совсем не то, что было принято понимать в педагогике советского времени. Коллектив, как его трактует А.В. Петровский и его школа, есть определенная ступень развития социальной группы, а именно «группа, где межличностные отношения опосредствованы общественно ценным и личностно значимым содержанием совместной деятельности» [16].

В нашей педагогике, долго гордившейся своим «коллективизмом», в результате оказалось больше потерь, чем приобретений. Забыта основополагающая мысль А.С. Макаренко о том, что в образовательном учреждении один коллектив, включающий и учеников, и учителей. При этом ученический «коллектив», который по замыслу должен быть способом социального бытия ребенка, в последние советские десятилетия превратился в игрушку, в макет, своего рода демонстрационное средство реализации педагогических требований, полностью находящееся в руках школьной администрации и учителей. Это был способ манипулирования ребенком через коллектив. В результате мы разучились относиться к школьнику как к человеку и гражданину, элементарно уважать его мнение, позицию, его личность и даже мнение и позицию группы школьников, ученического «коллектива», если он оказывается способен на такую позицию. Дело в том, что школа оказалась изолированной от общества (но ср. противоположную позицию П.П. Блонского и Л.С. Выготского!), а социальная жизнь и активность ребенка в школьном коллективе стали имитацией реальной социальной жизни, социальной активности, игрой на макете. Именно поэтому наша система воспитания так быстро отмерла, как только резко изменилась социальная и социально-психологическая атмосфера в обществе. Надо добиваться того, чтобы социальные действия школьников входили в социальную жизнь общества как ее составная органическая часть (в тимуровском движении при всех его издержках был большой смысл!). Мы же все время сбиваем их на игры.

В этой связи нельзя не согласиться с О.С. Газманом, что в детских организациях советского времени (пионеры, октябрята) было рациональное зерно. «...Отказываясь от положительного в нашем опыте, мы выплескиваем вместе с застойной идеологической водой и ребенка — гуманные демократические способы работы с детскими общностями, которыми владеем, лучшие образцы которых и для мировой-то педагогики имеют ценность, а уж для нашего

общинного российского менталитета — тем более» [17]¹. Нынешние детские организации хотя и многочисленны, но раздроблены, чаще всего сильно политизированы и плохо продуманы с точки зрения возрастной и социальной психологии. Интересный обзор состояния российского детского движения по состоянию на декабрь 1998 г. был недавно дан журналом «Итоги» [18].

Чтобы детская организация была жизнеспособной, она должна отвечать нескольким взаимосвязанным требованиям. Содержание деятельности должно быть значимым (личностно и социально) [19]. Оно должно отвечать реальным, а не навязанным ценностям детей и подростков [20]. Она должна быть самоуправляемой (не взрослые «принимают» в нее детей, а дети — взрослых, если сочтут их достойными!). Она должна включать в себя систему норм, правил поведения, символов, ритуалов и отвечать доминирующей потребности подростка — потребности в общении. Одним словом, она должна соответствовать всему тому, что знает о детях и подростках современная психология.

4 — Развивающее воспитание

4. *Принцип развивающего воспитания.* «Зона ближайшего развития» (Л.С. Выготский) есть не только в обучении, но и в воспитании. Сегодня школьник сформирует и выскажет какое-то мнение, примет решение, совершит социально значимое действие при помощи, совете, поддержке, пусть даже подсказке коллектива, учителя, родителей — естественно, если он осознает эту позицию и примет ее как свою, иначе это будет простейший конформизм. Но завтра он будет уже способен сформировать мнение самостоятельно, принять собственное решение, ответственно совершить поступок — а в этом и состоит наша цель. Личностное развитие школьника предполагает опережающее его участие в деятельности коллектива. Но именно участие, а не конформное следование чужим требованиям, не бездумное подражание поступкам других. Иначе никакого развивающего воспитания не получится.

5 — Мотивированность

5. *Принцип мотивированности.* А.Н. Леонтьев писал [21]: надо готовить почву для того, чтобы вносимые в сознание человека идеи приобрели для него субъективный личностный смысл. Сейчас ребенок идет на «воспитательное мероприятие» (если оно еще проводится...), чаще всего окруженный мощным барьером психологической защиты. Он... ждет, когда его начнут воспитывать! Эффектив-

¹ Удивительно, но авторы в целом весьма содержательной книги «Воспитание — проблема современного образования в России» (М., 1998) И.А. Зимняя, Б.Н. Боденко и Н.А. Морозова почему-то обошли эту важнейшую публикацию Газмана.

ность такого воспитания понятна... Субъективно, для самого школьника, акт воспитания должен быть ответом на проблему — его собственную, личную, коллектива, общественную, государственную, общемировую.

6 — Проблемность

6 — *Принцип проблемности.* А это означает, в свою очередь, что воспитание начинается с обнаружения нами совместно со школьником наличия проблемы и поиска ее решения. Если же решение уже найдено — с обсуждения, взвешивания совместно со школьником его правильности. Пока же воспитание начинается с готовых ответов на незадаанные и вообще не существующие для ребенка вопросы.

7 — Индивидуализация

7. — *Принцип индивидуализации.* Нельзя воспитывать скопом. Обратная связь в воспитании должна идти от конкретной личности, а не от внешних признаков поведения. Ребенок должен «вписываться» не в наше обобщенное и усредненное, а следовательно обедненное, «эталонное» представление о том, каким он **должен быть**, а в наше представление о том, каким этот конкретный ребенок как личность **мог бы стать**.

8 — Целостность

8. — *Принцип целостности воспитательного процесса.* Удобные педагогические абстракции («трудовое воспитание», «патриотическое воспитание» и т.п.) нельзя переносить в реальный воспитательный процесс. Как образование — не сумма предметов, а формирование единого и целостного образа мира ребенка, так и воспитание не может быть разложено по отдельным полочкам: на одной полочке — трудовое воспитание, на другой — этическое, на третьей — эстетическое... У ребенка не только голова одна — у него и сердце одно! Кстати, о самом термине «воспитательное мероприятие». Нормальный человек «принимает меры», когда ситуация складывается совсем скверно. А в обычной жизни он работает, совершает действия, поступки...

9 — Единство образовательной среды

9. — *Принцип единства образовательной среды.* Процесс воспитания — не дело одной только школы, и одна она обеспечить полноценное развитие личности ребенка просто не в состоянии. Ведь ребенок входит, во-первых, в другие — формальные и неформальные — общности, социальные группы и коллективы. Во-вторых, он является членом семьи и в этом своем качестве — постоянным объектом воспитания со стороны родителей и близких. Наконец, в-третьих, он живет в том же большом и сложном мире, в котором живем мы, взрослые, читает те же газеты и, порой, те же книги, смотрит, как и мы, телепередачи, более или менее активно участвует в делах взрослых, сопереживает их радостям и тревогам, задумывается над совсем не детскими вопросами. Его воспитывает вообще жизнь. Л.С. Выготский заметил 70 лет назад: «Воспитывать — значит ор-

ганизовать жизнь; в правильной жизни правильно растут дети» [22]¹.

Понятие образовательной среды — одно из ключевых для воспитания психологических и педагогических понятий, только сейчас активно разрабатываемое [23]. В этом контексте особенно важны выявленные психологами основные потребности и возможности развития, которые обеспечивает детям личностно ориентированная образовательная среда. Это возможность удовлетворения (и развития):

- физиологических потребностей; потребности в безопасности;
- потребности в усвоении групповых норм и идеалов; потребности в любви, уважении, признании, общественном одобрении;
- потребности в труде, значимой деятельности; потребности в сохранении и повышении самооценки; познавательной потребности в особой области интересов; потребности в преобразующей деятельности; потребности в эстетическом оформлении окружающей обстановки;
- потребности в самостоятельном упорядочении индивидуальной картины мира;
- потребности в овладении все более высоким уровнем мастерства; потребности в самоактуализации личности [24].

Более широкое понимание образовательной среды предполагает включение в нее мира массовых коммуникаций (пресса, радио, телевидение), круга чтения и создаваемой детьми и подростками собственной культурной (а точнее, «субкультурной») микросреды (примером чего могут служить типичные для больших городов подростки с плеерами и наушниками; а если у вашего ребенка есть собственная комната, поинтересуйтесь созданной им визуальной средой!). Буквально каждый из этих компонентов образовательной среды заслуживает специального психолого-педагогического анализа.

Организация «родительской среды» также не может быть исключена из воспитательного процесса. Но проблема участия родительской общественности в развитии российского образования требует особого освещения. Ограничимся ссылкой на гигантский, но в России еще совершенно не востребованный опыт деятельности объединений родителей в развитых странах Европы.

¹ Приведем заключительные слова одной из последних статей О.С.Газмана: «В борьбе с окружающей жизнью, даже плохой, школа всегда проигрывает. Но встраиваться в плохую жизнь она не может. Однако может построить собственную, автономную от плохого общества духовную жизнь... Если дети, развиваясь, имеют перед собой образец уважительного отношения к миру, образец помощи и поддержки, они сами будут готовы нести добро не абстрактным людям, а человеку, который рядом с ними. Чтобы человек этот оставался самим собой и чтобы он мог сам строить свою жизнь» (Потери и обретения в воспитании. — С. 382).

10. — *Принцип опоры на ведущую деятельность.* Такой деятельностью для подростков, например, является деятельность общения (Д.Б.Эльконин). У них постоянный дефицит этого общения, и воспитание в этом возрасте должно входить в первую очередь именно в эту «нишу». В более общей форме можно выразить ту же мысль следующим образом. Воспитание на различных возрастных этапах должно соответствовать ведущей деятельности, характерной для данного этапа, и психологическим возможностям и ограничениям, связанным с возрастными особенностями «самодеятельности» и рефлексии над собой и своим поведением и деятельностью. Так, например, сказанное выше о воспитании как самоопределении едва ли в полной мере применимо к начальной школе, где важную роль играет подражание и ориентация на «эталонную личность», в особенности на личность любимого учителя. «Нравственные и волевые свойства учителя оказывают наибольшее влияние на учащихся малого возраста... Маленькие учащиеся... признают своего учителя вместилищем всяких добродетелей и совершенств, образцом во всех отношениях...» [25].

Попытаемся подвести основные итоги сказанному выше.

К воспитанию как нельзя лучше применимы известные слова П.П. Блонского, сказанные об обучении: «не давать ему нашей истины, но развивать его собственную истину до нашей» [26]. Оптимальным способом для этого является, как говорил Л.С.Выготский, «правило, исходящее от всех, от коллектива, и адресованное тоже ко всему коллективу, поддержанное самим действительным механизмом организации и распорядка школьной жизни» — а это возможно, если школа сумеет «пронизать и окутать ребенка тысячами социальных связей, которые помогли бы выработке нравственного характера». При этом «всякое несвободное отношение к вещи, всякий страх и зависимость уже означают отсутствие нравственного чувства. Нравственное в психологическом смысле всегда свободно» [27]. Воспитание, следовательно, не есть внушение учащимся каких-то принципов жизни и деятельности, не есть навязывание им системы отношений, но поддержка и выращивание *естественной человечности в детях.*

Разрабатываемая в рамках Образовательной программы «Школа 2100» концепция российского образования (применительно к массовой школе) в части, касающейся воспитания, опирается именно на такое понимание. Настоящая статья и является конспективным изложением нашего подхода к воспитанию.

Как можно видеть, в основе этого подхода лежит педагогическая, возрастная, социальная психология. «В будущем всякий учитель должен строить всю свою работу на психологии...», — писал Л.С. Выготский [28]. Мы считаем, что это будущее уже пришло.

Во всяком случае, психология готова к тому, чтобы стать основой развития новой системы образования.

1. *Газман О.С.* Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века //Новые ценности образования. Вып. 6. — М., 1996.
2. *Газман О.С.* Там же. — С. 14.
3. *Стругацкий А., Стругацкий Б.* Страна багровых туч. Рассказы. Статьи, интервью. — М.: 1993. — С. 361.
4. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. — М., 1926. — С. 100.
5. *Выготский Л.С.* Там же. — С. 346.
6. *Ухтомский А.А.* Заслуженный собеседник //Этика, религия, наука. — Рыбинск, 1997. — С. 209.
7. *Каптерев П.Ф.* Избранные педагогические сочинения. — М., 1982. — С. 334—335. Близкое понимание можно найти в статье Ярвилехто Т. Учение, роль учителя и новые технические средства обучения // «Школа 2000...». Концепции, программы, технологии. Вып. 2. М., 1998.
8. *Леонтьев А.А.* Научить человека фантазии... (творчество и развивающее образование) //Вопросы психологии, 1998, № 5.
9. Концепция общего среднего образования. Проект. — М., 1988. — С. 29 (ВНИК «Школа»).
10. *Каптерев П.Ф.* О саморазвитии и самовоспитании //Образование, 1897, № 1. — С. 4 (Цит. по: П.А.Лебедев. Психолого-педагогическое наследие П.Ф.Каптерева. — М., 1998. — С. 50).
11. *Блонский П.П.* Избранные педагогические произведения. — М., 1961. — С. 104.
12. *Rogers C.R.* Becoming partners: marriage and its alternatives. N.-Y., 1972, p.207. См. также: Rogers C.R. Freedom to learn for the 80's. N.-Y., 1983.
13. *Асмолов А.Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров. — М.-Воронеж, 1996.
14. *Байденко В.И.* О концепции воспитания в системе общего и профессионального образования Российской Федерации //Гуманизация образования. Вып. 4. — М., 1998. — С. 170, где, однако, опущены принцип социального творчества и принцип развивающего образования.

15. Концепция общего среднего образования. Проект. — М., 1988. — С. 30.
16. Психологическая теория коллектива. /А.В.Петровский. — М., 1979. — С. 227.
17. Газман О.С. Потери и обретения в воспитании после десяти лет перестройки (1996 г.) //Иновационное движение в российском школьном образовании. — М., 1997. — С. 378—379.
18. Итоги, 1998. № 49 (134).
19. Маслоу А. Самоактуализация //Психология личности. Тексты. — М., 1982. — С. 110.
20. Собкин В.С. Ценностные ориентации старшеклассника 90-х //«Школа 2000...». Концепции. Программы. Технологии. Вып. 2. — М., 1998.
21. Леонтьев А.Н. Некоторые психологические вопросы воздействия на личность //Проблемы научного коммунизма. Вып. 2. — М., 1968.
22. Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М., 1926. — С. 240.
23. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М., 1997.
24. Ясвин В.А. Там же. — С. 106—110.
25. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. — М., 1982. — С. 606—607.
26. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. — М., 1961. — С. 126.
27. Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М., 1926. — С. 231, 237, 240.
28. Выготский Л.С. Там же. — С. 341.