

Российская академия образования
НПБ им. К.Д. Ушинского РАО

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2010 • № 5

ISSN 2218–8711



г. Москва

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Главный редактор

Н.Д. Никандров, доктор педагогических наук, профессор,
академик РАО, президент РАО

Заместитель главного редактора

В.А. Болотов, доктор педагогических наук, профессор,
академик РАО, вице-президент РАО

Ответственный секретарь

М.В. Богуславский, доктор педагогических наук,
профессор, член-корреспондент РАО

Шеф-редактор

П.Е. Дедик, заведующий отделом НПБ им. К.Д. Ушинского РАО

Редактор

А.А. Андрианова, заместитель директора
Ассоциации «Электронные библиотеки»

Технический редактор

А.В. Сахарова, старший научный сотрудник
НПБ им. К.Д. Ушинского РАО

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Аверьянова Л.Н., учёный секретарь НПБ
им. К.Д. Ушинского РАО

Антопольский А.Б., доктор технических наук,
профессор, академик РАЕН, главный науч-
ный сотрудник Института научной информа-
ции и мониторинга РАО

Безруких М.М., доктор биологических наук,
профессор, академик РАО, директор Инсти-
тута возрастной физиологии РАО

Данилюк А.Я., доктор педагогических наук,
профессор, член-корреспондент РАО, глав-
ный редактор журнала «Педагогика»

Демин В.П., доктор искусствоведения, профес-
сор, член-корреспондент РАО, академик-
секретарь Отделения образования и культуры
РАО

Днепров Э.Д., доктор педагогических наук,
профессор, академик РАО, научный руково-
дитель НПБ им. К.Д. Ушинского РАО

Лазарев В.С., доктор психологических наук,
профессор, академик РАО, директор Инсти-
тута инновационной деятельности
в образовании РАО

Малофеев Н.Н., доктор педагогических наук,
профессор, академик РАО, директор Инсти-
тута коррекционной педагогики РАО

Маркарова Т.С., кандидат филологических
наук, директор НПБ им. К.Д. Ушинского
РАО

Роберт И.В., доктор педагогических наук, про-
фессор, академик РАО, главный ученый
секретарь РАО, директор Института инфор-
матизации РАО

Собкин В.С., доктор психологических наук,
профессор, академик РАО, директор Центра
социологии образования РАО

Усанов В.Е., доктор юридических наук, про-
фессор, член-корреспондент РАО, директор
Института научной информации
и мониторинга РАО

Фельдштейн Д.И., доктор психологических
наук, профессор, академик РАО, вице-
президент РАО

Цапенко А.М., заместитель директора НПБ
им. К.Д. Ушинского РАО

СОДЕРЖАНИЕ

Модернизация российского образования	3
<i>Лазарев В. С.</i> О национальной инновационной системе в образовании и задачах научного обеспечения ее развития	3
<i>Лобзаров В. М.</i> Модернизация высшего гуманитарного образования: взаимовлияние традиций и инноваций	13
Теория современного образования	19
<i>Дерюга В. Е.</i> Базовые категории педагогики: человек, воспитание, образование, культура	19
<i>Кукуев А. И.</i> Андрагогика: этимология и употребление термина в зарубежной науке	30
Новые исследования в образовании	36
<i>Безрогов В. Г., Иванченко Г.В.</i> Ученичество и школы в древних и средневековых обществах	36
<i>Богуславский М. В.</i> Настоящий Сухомлинский	40
<i>Зотова Л. М.</i> Индивидуально-личностный подход как прерогатива раздельного обучения: историко-педагогический аспект	44
Инновационные технологии	48
<i>Артюхова И. С.</i> Цели литературного образования в контексте воспитания гражданских ценностей	48
<i>Ланин Б. А.</i> Современная литература в школе XXI века	55
<i>Курдюмова И. М.</i> Глобальное образование: новый учебный предмет в средней школе за рубежом	61
Научная жизнь	68
<i>Темиров Т. В.</i> Научно-практическая конференция педагогических коллективов общеобразовательных учреждений РАО «Школа XXI»	68
<i>Богуславский М. В.</i> Российско-корейское сотрудничество в сфере образования: перспективы развития	77

О НАЦИОНАЛЬНОЙ ИННОВАЦИОННОЙ СИСТЕМЕ В ОБРАЗОВАНИИ И ЗАДАЧАХ НАУЧНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЕЕ РАЗВИТИЯ

ABOUT NATIONAL INNOVATIVE SYSTEM IN EDUCATION AND TASKS OF SCIENTIFIC ASSURANCE OF ITS DEVELOPMENT

Лазарев В.С.

Директор Института инновационной деятельности в образовании РАО,
доктор психологических наук, профессор, академик РАО

Lazarev V.S.

Director of Institute of innovative activity of the Russian Academy of Education
Doctor of science (Psychology), Professor

Аннотация. В статье обосновывается необходимость формирования и развития национальной инновационной системы в образовании. Дается ее определение и предлагается ее концептуальная модель. Приводятся результаты исследований, характеризующих состояние инновационной деятельности в системе образования. Предлагается комплекс задач научного обеспечения формирования и развития национальной инновационной системы в образовании.

Annotation. Article substantiates the necessity of formation and development of national innovative system for education. Its definition is given and its conceptual model is offered. Results of the researches are stated characterizing a condition of innovative activity in education system. Article propose tasks complex of scientific assurance of formation and development of national innovative system in education.

Ключевые слова. Инновационная система в образовании, новшества, инновационные процессы, жизненный цикл новшества, научное обеспечение совершенствования инновационной деятельности.

Key words. Innovative system in education, novelty, innovative processes, innovation life cycle, scientific assurance of innovative activity improvement.

«Инновации», «инновационные процессы», «инновационная деятельность» – возрастающая частота употребления этих слов свидетельствует о росте понимания необходимости качественного обновления жизни российского общества. Переход на инновационный путь развития определен главным стратегическим направлением движения России в будущее. Сегодня очевидно, что без значительной интенсификации инновационных процессов во всех сферах общественной жизни и прежде всего в экономике наша страна будет все более отставать от развитых стран мира. По оценкам специалистов, Россия намного отстала от инновационно активных стран (США, Японии, Германии, Китая) в таких важнейших для будущего направлениях как, нанотехнологии, информационно-коммуникационные системы, биотехнологии, здравоохранение, энергетика, новые поколения материалов и др.

Важнейшей чертой перехода на инновационный путь развития во всех странах выступает формирование **национальных инновационных систем** [1]. В принятых в нашей стране «Основах политики Российской Федерации в области развития науки и технологий до 2010 г. и дальнейшую перспективу» формирование национальной инновационной системы признается важнейшей задачей политики государства [7]. На необходимость формирования эффективной национальной инновационной системы для перехода страны на инновационный путь развития указано в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития на период до 2020 г.». В октябре 2009 г. Министерство образования и науки РФ опубликовало доклад «Национальная инновационная система и государственная инновационная политика Российской Федерации», в котором определены направления и задачи развития национальной инновационной системы [5].

Главный компонент всякой инновационной системы – люди, обладающие определенными качествами, необходимыми для эффективного создания, распространения и освоения новшеств. Те,

кто будет составлять человеческий компонент национальной инновационной системы, могут появиться только из сферы образования. Именно в этой сфере производится духовный и интеллектуальный потенциал нации. От качества ее работы на всех ступенях в решающей степени зависит потенциал формируемой национальной инновационной системы и его наращивание. В заключительном документе «Образование для инновационных обществ в XXI веке» саммита «Группы восьми», прошедшего в Санкт-Петербурге в июне 2006 г., отмечалось, что образование составляет основу прогресса человечества, социально-экономическое процветание в XXI веке зависит от способности обеспечивать образование всех членов общества, что экономика, основанная на знаниях, требует инновационных образовательных систем.

Существующая сегодня система образования во всех своих компонентах не отвечает требованиям инновационного общества. Хотя в ней происходят изменения, однако их темпы и содержание на всех ступенях образования не отвечают объективным потребностям. Ареал распространения наиболее перспективных разработок невелик и изменяется медленно, вводимые изменения нередко не дают ожидаемых результатов. Во многих случаях инновационная активность лишь имитируется. Отечественная система образования демонстрирует низкую способность к развитию. В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 г.г., констатировалась неудовлетворительная эффективность механизмов определения, поддержки и распространения лучших образцов инновационной образовательной деятельности.

Чтобы система образования не отставала от времени и могла адекватно отвечать на его вызовы, нужна эффективно действующая инновационная система. Она должна стать органической частью национальной инновационной системы. И так же, как развитие образования, развитие инновационной системы должно опираться на научную базу.

В настоящее время в мире формируется новое направление научных исследований, ориентированное на создание теоретических основ развития национальных инновационных систем – так называемой «НИС-теории» («NIS-theory»). Один из основоположников этого направления датский ученый Б.А. Лундвалл в недавней своей публикации отмечал, что когда впервые вышли в свет первые работы Лундвалла (1992) и Нельсона (1993), концепция национальной инновационной системы была известна лишь узкому кругу ученых и чиновников. В течение 15 лет концепция быстро распространилась по всему миру. Поисковая система «Google» на запрос с ключевыми словами «национальные инновационные системы» и «национальные системы инноваций» выдает почти 1 миллион ссылок [6]. Сегодня поисковая система «Яндекс» выдает на аналогичный запрос уже 6 млн. страниц ссылок. Однако в подавляющем большинстве случаев обсуждение проблематики формирования и развития национальных инновационных систем сводится к развитию экономики.

Вместе с тем, разработка проблем научного обеспечения инновационной деятельности в образовании также ведется (см. об этом [2], [3], [4]). В этой статье я хочу предложить концептуальную модель национальной инновационной системы в образовании (в дальнейшем НИС-образование), комплекс задач научного обеспечения ее развития и некоторые результаты исследований в этой области.

Инновационная система в образовании в дальнейшем будет пониматься как совокупность государственных и негосударственных институтов, реализующих на федеральном, региональном и муниципальном уровнях программы разработки, распространения и освоения новшеств в целях повышения качества и эффективности образовательной деятельности.

Развитие образовательных систем происходит благодаря тому, что создаются, распространяются и осваиваются новшества. Каждое новшество в своем движении проходит определенные стадии. В инноватике их называют **жизненным циклом новшества**. Новшество когда-то возникает, используется, а по прошествии какого-то времени заменяется другими, более совершенными продуктами творчества.

По мере продвижения новшества от стадии к стадии ареал его распространения сначала расширяется, а затем сходит на нет (см. рис.1)

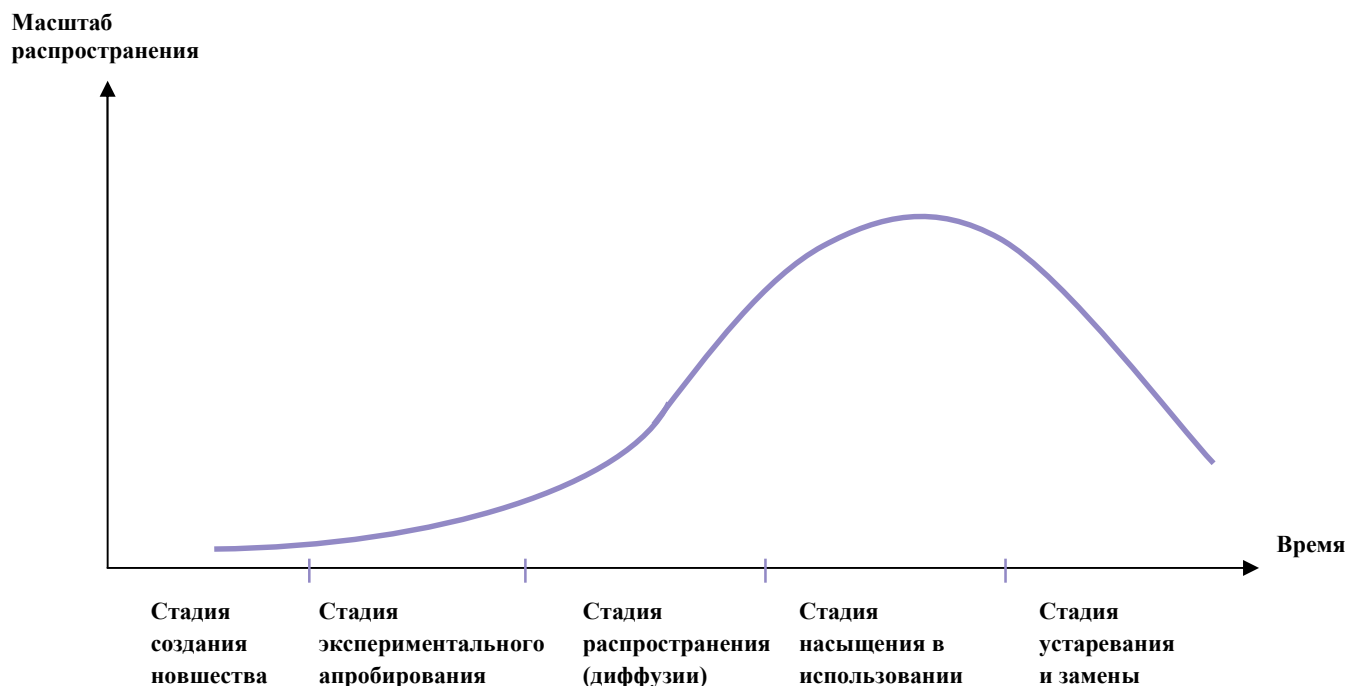


Рис. 1. Изменение ареала распространения новшества на стадиях жизненного цикла

Жизненный цикл всякой новой разработки начинается с выявления необходимости изменений на каких-то участках образовательного процесса. Это становится результатом аналитической работы специализированных научных организаций, органов управления образованием, руководителей образовательных учреждений, педагогов. Известно много примеров, когда творческие учителя, будучи неудовлетворенными способами своей работы, создавали новшества, которые затем получали широкое распространение в практике образования. Разработка способов решения проблем – проектирование новшеств – может осуществляться как теми, кто выявил проблему, так и теми, кто возьмется за это по собственной инициативе или же по чьему-то заказу.

Распространение новшеств требует решения специальных задач, включающих: издание необходимых учебных средств и дидактических материалов, доведение информации о новшестве до потенциальных потребителей, создание учебных программ для подготовки учителей, оказание консультативной помощи школам.

Следующая стадия инновационного процесса проходит в образовательных учреждениях. Найденные новшества или те, информация о которых поступает из каких-либо источников, должны пройти внутреннюю экспертизу. Далеко не всегда новшества, пригодные в одном учреждении, могут быть использованы в другом. Поэтому экспертиза, которая осуществляется на стадии создания новшества, и экспертиза, на стадии освоения – имеют как общее, так и различное содержание. Задача, решаемая на этой стадии, состоит не только в том, чтобы оценить достоинства и недостатки новшества, но и возможность его внедрения.

С принятием решения о внедрении инновационный процесс переходит в стадию практического осуществления изменений. Процесс внедрения может быть разделен на два этапа: предварительного (экспериментального) внедрения и полного внедрения. По результатам предварительного внедрения принимается решение о переходе к полному внедрению или же отказу от новшества.

Последняя фаза процесса внедрения – институционализация новшества, т.е. переход от режима внедрения в режим постоянного применения.

В образовательной системе на всех ее уровнях одновременно движется множество новшеств, находящихся на разных стадиях своего жизненного цикла. Это движение обеспечивается национальной инновационной системой. На рис. 2. представлена ее структурно-функциональная модель.

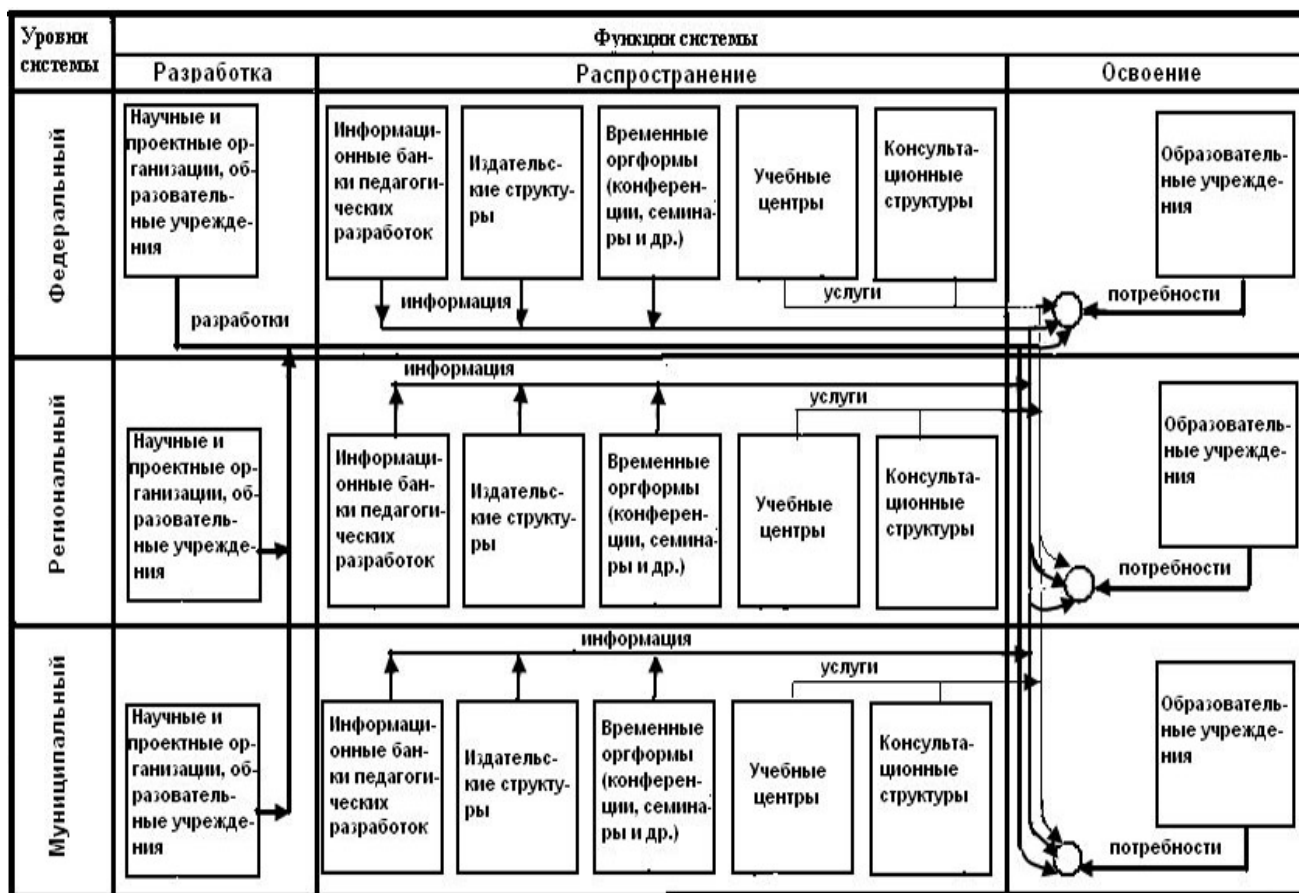


Рис. 2. Структурно-функциональная модель НИС-образование

Центральное звено этой модели – блок, где встречаются потребности образовательных учреждений и предложения новых разработок, информационных, консультационных и образовательных услуг. Здесь возникают основные вопросы.

- Каковы потребности образовательных учреждений в новшествах?
- Почему они такие?
- В какой мере они соответствуют объективным потребностям развития образования?

Аналогичные вопросы возникают и в отношении предложений. Ответы на эти вопросы позволят выявить актуальные проблемы инновационной системы и разрабатывать способы ее совершенствования.

Институтом инновационной деятельности в образовании РАО проведен ряд исследований, позволяющих охарактеризовать состояние инновационной деятельности в разных секторах системы образования.

В исследовании, задачей которого было дать картину состояния инновационной деятельности в учреждениях общего образования, по специальной анкете было опрошено около 400 директоров школ. Они оценивали: состояние системы школьного образования в их городе, районе; изменения в различных ее компонентах (образовательной сети, составе образовательных программ и их содержании; организации учебно-воспитательной деятельности; образовательных технологиях; финансовом, кадровом, нормативно-правовом, материально-техническом, информационном обеспечении; управлении школой) за последние 10 лет; потребности в изменениях; состояние инновационной деятельности в их городе, районе и ее влияние на изменения в школьном образовании; благоприятность условий для инновационной деятельности и изменения в них; состояние инновационной деятельности в их школах и изменения в ней.

Исследование показало, что большинство директоров сознает объективную необходимость в качественных изменениях школьного образования. Примерно 17% директоров считали, что нужны крупные качественные изменения системы в целом и 55% придерживались точки зрения, что нуж-

ны значительные, но не радикальные изменения. Вместе с тем, 22% респондентов считали, что нужна только небольшая модернизация системы, а 6% вообще не видели необходимости в этом.

Оценки директорами школ изменений, которые произошли за период 1997–2006 гг. в различных компонентах образовательной системы их города, района, распределились следующим образом (см. табл. 1).

Данные таблицы свидетельствуют, что за период 1997–2006 гг. в школьном образовании произошли ощутимые для большинства респондентов изменения. Но вместе с тем, изменения в составе, содержании образовательных программ и образовательных технологиях считают большими лишь около трети респондентов, а примерно четверть оценивают эти изменения как небольшие или не видят их.

Существующие условия для инновационной деятельности школ в их городе, районе респонденты оценили достаточно позитивно: вполне благоприятными их считает 11% опрошенных и почти 2/3 оценивают эти условия как больше благоприятные, чем неблагоприятные. Недостаточно благоприятными их считает примерно четверть опрошенных директоров школ.

Таблица 1 Оценки директорами школ изменений в муниципальной системе образования

Компоненты системы общего образования	Произошли изменения			
	большие	не большие, но и не малые	небольшие или никакие	затруднились ответить
В нормативно правовом обеспечении	47	32	18	3
В информационном обеспечении	39	30	30	1
В составе образовательных программ	37	35	27	1
В содержании образовательных программ	35	38	26	1
В образовательных технологиях	33	43	22	2
В образовательной сети	30	34	32	4
В управлении	25	37	36	2
В материально-техническом обеспечении	21	28	50	1
В финансовом обеспечении	15	24	58	3
В кадровом обеспечении	12	18	69	1

Оценки директорами школ изменений условий для инновационной деятельности в их городе, районе за последние 5 лет распределились следующим образом: отметили, что они значительно улучшились 17% опрошенных, немного улучшились – 40%, не улучшились, но и не ухудшились – 29%, немного и значительно ухудшились – 10%.

Среди факторов, способствующих инновационной деятельности, на первое место директора школ ставят обучение руководителей и учителей (56% считают, что это сильно способствует инновационной деятельности и 39%, что умеренно). На втором месте стоит сотрудничество с учеными (48% – сильно способствует, 26% – умеренно). В число значимых факторов также вошли: проведение конференций, семинаров, организация обмена передовым опытом, проведение конкурсов, информационное обеспечение школ.

В табл. 2 приведены факторы, которые по оценкам директоров школ в наибольшей мере мешают инновационной деятельности.

Таблица 2 Оценки директорами школ ограничений инновационной деятельности.

Факторы	Сильно мешает	Умеренно мешает	Слабо мешает
Недостаток стимулирования инновационной деятельности школ	68	25	5
Недостаток финансового обеспечения школ	66	30	4
Недостаток материально-технического обеспечения школ	56	35	31
Недостаток возможностей для получения квалифицированной консультативной помощи	50	35	14
Недостаток возможностей для обучения руководителей школ и учителей	42	39	17
Недостаток методического обеспечения инновационной	41	40	18

Факторы	Сильно мешает	Умеренно мешает	Слабо мешает
деятельности школ			
Недостаток информации о новых разработках	32	35	31
Недостаток возможностей для изучения передового опыта	32	43	22
Недостаток возможностей для участия в конференциях, семинарах	22	40	35

Из таблицы видно, что состояние факторов, которые директора школ выделяют как наиболее способствующие инновационной деятельности, оказывается во многих случаях неудовлетворительным.

Оценивая внутренние условия для инновационной деятельности директора в качестве основного фактора как способствующего, так и препятствующего ей, отметили отношение учителей. На вопрос «Какая часть учителей Вашей школы заинтересованно относится к участию в инновационной деятельности?» 11% директоров ответили, что очень небольшая, 24%, что менее половины, 37%, что более половины и 25%, что почти все. При этом по оценкам 28% директоров учителя часто сопротивляются нововведениям, 45% отметили, что это происходит не часто, но и не редко и только 25%, что это редкое явление.

В оценках качества инновационной деятельности в своих школах респонденты были довольно критичны. Только 4% ответили, что она выполняется вполне качественно, и 29% , что выполняется в основном качественно. 55% респондентов оценили качество инновационной деятельности в своих школах на среднем уровне, 5% – на низком, а 4% ответили, что она не ведется.

С экспертной точки зрения, данные респондентами оценки состояния инновационной деятельности в муниципальной системе образования в целом и оценки качества этой деятельности в их школах, в большинстве случаев завышены. Это обусловлено слабой подготовленностью директоров школ к инновационной деятельности и неадекватностью их субъективных норм, на основе которых они дают свои оценки.

Проведенное исследование показало, что хотя тенденция к распространению и внедрению новшеств в школах существует, но интенсивность изменений не соответствует объективно необходимой. Ареал распространения большинства потенциально эффективных новшеств невелик и изменяется медленно. Неудовлетворительное состояние инновационных процессов в школьном образовании во многом связано с недостаточностью условий для инновационной деятельности. Хотя существует тенденция повышения степени благоприятности этих условий, но темп происходящих изменений не отвечает реальным потребностям.

В другом комплексном исследовании ставилась задача выявить факторы, определяющие готовность образовательных учреждений дошкольного, общего и начального профессионального образования воспринимать новшества извне. Восприимчивость образовательных учреждений к новшествам рассматривалась в этом исследовании как функция их когнитивной, мотивационной, технологической и организационной готовности к поиску, оценке и выбору новшеств, использование которых могло бы улучшить качество образовательной деятельности.

Показано, что учреждения с **высоким уровнем восприимчивости к новшествам** характеризуются в основном высоким уровнем **когнитивной готовности** к восприятию новшеств; высоким и средним уровнем **мотивационной готовности** (стремятся занять лидерскую позицию по отношению к другим учреждениям или быть в числе лучших; ориентированы на качественное улучшение своей образовательной системы; чувствительны к возникающим в ней проблемам); высоким (установленном у 67% школ, 59% ДОУ, 46% учреждений НПО) и средним (33% школ, 38% ДОУ, 44% учреждений НПО) уровнем **технологической готовности** (используют достаточно широкий диапазон источников и каналов информации о существующих в мире разработках; ориентированы на полноту и обоснованность их оценки, а также коллегиальность решений о внедрении); высоким (100% школ, 25% ДОУ, 13% учреждений НПО) и средним (69% ДОУ, 59% учреждений НПО) уровнем **организационной готовности** (стремятся регламентировать деятельность по поиску и оценке новшеств, а также принятию решений об их внедрении; имеют специальные структуры для оценки полезности новшеств и выработки решений об их внедрении).

Учреждения с **низким уровнем восприимчивости к новшествам** характеризуются в основном низким (14% школ, 38% ДОУ, 59% учреждений НПО) и средним (74% школ, 57% ДОУ, 44%

учреждений НПО) уровнем **когнитивной готовности** к восприятию новшеств (имеют информацию о небольшой части педагогических разработок, не стремясь получить о них детальную информацию); низким (62% школ, 16% ДОУ, 38% учреждений НПО) и средним (27% школ, 67% ДОУ, 55% учреждений НПО) уровнем **мотивационной готовности** (считают для себя более важным поддержание стабильного функционирования, хотя и ориентированы на внедрение единичных чаще «модных» новшеств; нечувствительны к возникающим в образовательной системе проблемам, реализуя изменения под давлением органов управления); низким (57% школ, 45% ДОУ, 66% учреждений НПО) и средним (39% школ, 53% ДОУ, 35% учреждений НПО) уровнем **технологической готовности** (используют узкий диапазон источников и каналов информации о существующих ввне разработках, ценность которой достаточно низка; используют ненадежные методы оценки новшеств, принимая необоснованные решения об их внедрении); низким (98% школ, 75% ДОУ, 100% учреждений НПО) и средним (23% ДОУ) уровнем **организационной готовности** (деятельность по поиску и оценке новшеств, а также принятию решений об их внедрении или отказе от них не регламентирована; организационные структуры для оценки полезности новшеств и выработки решений об их внедрении отсутствуют).

Основные факторы, в наибольшей мере обуславливающие недостаточную готовность образовательных учреждений к восприятию новшеств, это:

- слабая информированность руководителей и педагогов о современных требованиях и тенденциях развития образования;
- неадекватная оценка своей образовательной деятельности и не заинтересованность в ее изменении;
- слабая информированность о существующих разработках, использование которых могло бы улучшить результаты образования;
- не владение современными методами анализа образовательной деятельности и неэффективная организация аналитической работы.

Одна из важнейших трудностей в осуществлении инновационной деятельности в образовательных учреждениях, отмечаемая их руководителями, – низкая включенность педагогов в эту деятельность. Исследование готовности педагогических коллективов к инновационной деятельности, показало, что здесь действительно имеются существенные проблемы.

Активность участия учителей в различных формах инновационной деятельности находится на среднем уровне. Наиболее распространенными формами такого участия являются: самостоятельное введение новшеств в свою работу; изучение опыта работы других учителей, школ; участие в работе конференций, семинаров, дискуссиях, встречах с учеными. Вместе с тем, более половины учителей в своей профессиональной практике совсем не решают, или очень редко решают такие задачи, как: выдвижение перед руководством школы предложений по улучшению ее работы (65% учителей не делают этого); разработка или участие в разработке программ внедрения новшеств (53% учителей); разработка или участие в разработке программ опытно-экспериментальной работы (56% учителей); участие в реализации программ опытно-экспериментальной работы (55% респондентов); участие во внедрении новшеств в составе группы учителей (54% респондентов).

Это же исследование показало, что основная масса учителей не видит необходимости в существенных изменениях системы школьного образования и считают необходимыми лишь небольшие и умеренные изменения в ряде ее компонентов. Наибольших изменений, по мнению респондентов, требует материально-техническая база школ. Умеренные изменения требуются в таких компонентах педагогической системы, как цели образования, образовательные технологии на старшей и средней ступенях, способы оценки результатов образования на этих ступенях. При этом многие учителя не готовы брать на себя ответственность за развитие школы в целом и считают это делом администрации. Более половины педагогов не ориентированы или слабо ориентированы на использование существующих в культуре методов решения задач инновационной деятельности.

Выявлено существенное влияние на включенность учителей в решение задач развития образовательной деятельности школы амбициозности стратегических установок коллективов (определяемых их направленностью на создание образовательной системы, качественно отличной от традиционной, на создание модернизированной образовательной системы или на сохранение существующей образовательной системы), а также актуализированности потребности коллективов в из-

менении педагогической системы школы. В большинстве случаев, чем выше амбициозность ориентаций коллектива, тем выше включенность его членов в инновационную деятельность (коэффициент сопряженности равен 0,75). Также, чем выше уровень актуализированности потребности в изменениях коллектива, тем выше включенность его членов в инновационную деятельность (коэффициент сопряженности равен 0,60).

Результаты проведенных исследований показывают, что система инновационной деятельности в образовании нуждается в существенных изменениях. Без этого нельзя надеяться, что усилия, направляемые на развитие системы образования, дадут желаемые результаты, и она станет соответствовать требованиям XXI века.

Как нельзя успешно развивать образовательную деятельность без опоры на специальную научную базу, так нельзя без этого развивать и инновационную деятельность. Создание научной базы формирования и развития НИС-образования требует проведения исследований и разработок в разных областях: экономики, права, информатизации, управленческого консультирования, обучения взрослых и др. Но основные задачи здесь призвана решать педагогическая инноватика. Эти задачи можно разделить на методологические, аналитические, теоретические, сравнительные, прогноз-ные, проектировочные, дидактические.

Методологические задачи:

- разработка понятийного аппарата педагогической инноватики;
- разработка общей методологии анализа и развития национальной инновационной системы в образовании;
- разработка подходов к изучению процессов создания, распространения и освоения новшеств в системе образования;
- разработка подходов к решению сравнительных, прогностических, проектировочных, дидактических задач;
- разработка методов изучения процессов создания, распространения и освоения новшеств в системе образования;
- разработка методов решения сравнительных, прогностических, проектировочных, дидактических задач.

Аналитические задачи:

- изучение структуры национальной инновационной системы в образовании;
- изучение региональных и муниципальных инновационных систем;
- изучение инновационных систем образовательных учреждений;
- изучение структур и механизмов разработки педагогических новшеств;
- изучение структур и механизмов информационной и консультационной поддержки инновационных процессов в образовании на региональном и муниципальном уровнях;
- изучение состояния подготовки к инновационной деятельности будущих педагогов;
- изучение состояния системы повышения квалификации работников образования в области инновационной деятельности;
- изучение готовности педагогических кадров образовательных учреждений к инновационной деятельности;
- изучение факторов, определяющих темпы и ареалы распространения новшеств различных типов;
- изучение барьеров на пути движения новшеств от разработчиков к потребителям;
- изучение внешней и внутренней среды инновационной деятельности образовательных учреждений;
- изучение стратегий поведения образовательных учреждений в развивающемся социуме и способов их разработки;
- изучение процессов актуализации потребностей в изменениях в образовательных учреждениях;
- изучение процессов и способов восприятия новшеств образовательными учреждениями;
- изучение процессов и способов внедрения новшеств в образовательных учреждениях;
- изучение готовности педагогических коллективов к инновационной деятельности;

- изучение процессов прогнозирования потребностей развития образовательной деятельности на региональном, муниципальном и институциональном уровнях.

Теоретические задачи (задачи синтеза научного знания):

- разработка общей теории национальной инновационной системы в образовании (теории НИС-образование);
- разработка теорий жизненных циклов новшеств разных типов;
- разработка теорий становления и развития региональных инновационных систем;
- разработка теорий становления и развития муниципальных инновационных систем;
- разработка теорий становления и развития инновационных систем образовательных учреждений;
- разработка теорий, объясняющих различия в способности образовательных учреждений к развитию;
- разработка теорий, объясняющих различия в способности к развитию муниципальных и региональных образовательных систем;
- разработка теорий эффективности инновационных процессов на региональном и муниципальном уровнях.

Задачи сравнительных исследований:

- изучение целей и стратегий развития образовательных систем за рубежом;
- изучение структур национальных инновационных систем за рубежом;
- изучение структур и механизмов поддержки инновационных процессов в образовании за рубежом;
- изучение состояния подготовки к инновационной деятельности будущих педагогов за рубежом;
- изучение состояния системы повышения квалификации работников образования в области инновационной деятельности за рубежом;
- изучение типов новшеств, распространяющихся в системах образования за рубежом;
- изучение стратегий поведения образовательных учреждений в развивающемся социуме за рубежом.

Проектировочные задачи:

- разработка теоретических моделей региональных инновационных систем;
- разработка теоретических моделей муниципальных инновационных систем;
- разработка теоретических моделей инновационных систем образовательных учреждений;
- разработка теоретических оснований и методов разработки стратегий развития инновационных систем регионального и муниципального уровней;
- разработка теоретических моделей и технологий поддержки инновационных процессов в образовании;
- разработка проектных технологий инновационной деятельности в образовательных учреждениях.

Прогностические задачи:

- анализ тенденций изменений в инновационной деятельности;
- разработка сценариев развития национальной инновационной системы в образовании;
- разработка стратегий развития НИС-образование на федеральном уровне;
- прогнозирование развития инновационных систем на региональном, муниципальном и институциональном уровнях;
- разработка прогностических моделей инновационных систем регионального и муниципального уровней.

Дидактические задачи:

- теоретическое обоснование целей и стандартов подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности;

- разработка учебных программ и дидактических средств для подготовки педагогических кадров к инновационной деятельности;
- разработка программ и дидактических средств повышения квалификации педагогических и управленческих кадров в инновационной деятельности.

Приведенный комплекс задач, безусловно, не исчерпывающий. В него включены те, которые я считаю первоочередными. По мере их решения будут ставиться другие, но это по мере решения. Пока же мы находимся в начале пути, сделаны лишь первые шаги. Педагогическая инноватика проходит трудный период становления, важно чтобы он не затянулся. Это важно, прежде всего, для практики развития образования.

Чтобы российская система образования преодолела свое кризисное состояние и могла адекватно отвечать на вызовы времени, в ней должны интенсифицироваться инновационные процессы. Важным шагом в этом направлении станет принятие новых стандартов образования. Их введение потребует системных изменений в деятельности образовательных учреждений всех уровней. Однако без совершенствования инновационной системы в образовании очередные реформаторские начинания не приведут к желаемым результатам. Об этом достаточно убедительно свидетельствует и отечественный и зарубежный опыт.

Литература:

1. Инновационный путь развития для новой России /Отв. ред. В.П. Горегляд. – М.: Наука, 2005.
2. Лазарев В.С., Мартиросян Б.П. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия // Педагогика.- 2004. – № 4.
3. Лазарев В.С., Мартиросян Б.П. Введение в педагогическую инноватику. – М.: РАО, 2004.
4. Лазарев В.С. Управление инновациями в школе. – М.: Центр педагогического образования, 2008.
5. <http://mon.gov.ru/materials/6333/09.11.11-bd-mus>
6. http://www.cas.uio.no/0708innovation/Lundvall_041207
7. <http://mon.gov.ru/dok/ukaz/nti/4431>

МОДЕРНИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВЗАИМОВЛИЯНИЕ ТРАДИЦИЙ И ИННОВАЦИЙ

MODERNIZATION OF THE HIGHER HUMANITARIAN EDUCATION: RECIPROCAL INFLUENCE OF TRADITIONS AND INNOVATIONS

Лобзаров В.М.

Профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии
Тверского государственного университета, доктор педагогических наук

Lobzarov V.M.

Professor of chair of preschool pedagogics and psychology
of the Tver state university, Doctor of science (Education)

Аннотация. Характеризуются изменения, которые должны объективно произойти в педагогическом образовании на стадии информационного развития социума. Обосновываются подходы к сохранению традиций российского высшего гуманитарного образования.

Annotation. Article characterized changes which should occur objectively in pedagogical education at a stage of information development of society. Approaches to preservation of traditions of the Russian higher humanitarian education are substantiated.

Ключевые слова. Российская система образования, педагогическое образование, Болонский процесс, компетентностный подход.

Keywords. Russian education system, pedagogical education, Bolonian process, competence approach.

Уже в начале публикации считаю необходимым оговорить некоторые позиции:

- содержание публикации и все ее узловые идеи носят проблемный и, вероятно, дискуссионный характер;
- осмысление заявленной в публикации проблематики нуждается в углубленных и, возможно, в многоаспектных исследованиях с позиций педагогики, философии, различных областей психологической науки и, возможно, других областей знаний;
- возможно, что после дальнейших осмыслений мне, как автору, придется признать некоторые из выдвинутых в публикации положений еще более спорными, чем они сейчас представляются.

Пытаясь осмыслить проблему инновации и преемственности в современном педагогическом образовании, уже изначально мною был использован ряд следующих теоретических установок исходных характеристик: возможно, что некоторые из выдвигаемых идей не отличаются какой-либо принципиальной новизной, но они необходимы для общего понимания проблемы.

1.

Российское педагогическое образование является составляющей и в значительной степени автономной частью всей системы отечественного образования. Как автономная и саморегулирующаяся система педагогическое образование развивается самостоятельно и движется в процессе развития по своей индивидуальной траектории. В силу этого обстоятельства теоретическое содержание и ценностные приоритеты педагогического образования могут в целом соответствовать наиболее значимым запросам общества, отставать от них, обгонять свое время, а иногда может возникать всегда трагическое для судеб педагогов и общества противоречие между ментальностью доминирующей части социума и гуманистической, творческой педагогической мыслью.

Существуют ситуации, при которых вузовская педагогическая наука и практика могут будоражить общество или вместе с обществом на определенный исторический период погружаться в состояние депрессии и своеобразного «сна».

2.

Интерес к педагогическим идеям и школе (в том числе и высшей) весьма часто наблюдается в период приближения социальных переворотов, революций и коренной ломки, сравнительно устойчивых философско-мировоззренческих и духовных ориентиров общества. Однако на уровне массового общественного сознания интерес к педагогическим проблемам значительно спадает на фоне все-таки наступающих и всегда трагических социальных потрясений.

3.

Каждая новая эпоха (например, эпоха индустриального развития социума, эпоха информационного развития) порождает новую систему ценностей и духовно-мировоззренческих ориентиров в системе педагогического образования. Однако принципиальная новизна этих идей весьма относительна и условна. Как правило, эти идеи в той или иной степени проявили себя на протяжении предшествующих эпох и в теории, и в практике. При этом они не были столь востребованы и возможно последовательны. Эти идеи представляли собой своеобразный «зародыш», который лишь вызревал для того, чтобы в будущем, возможно, изменить миропонимание большинства отечественных педагогов (например, новизна педагогических идей эпохи информационного социума во все не означает, что они не защищались кем-либо на различных стадиях его индустриального развития).

4.

Российская система образования (ее педагогический компонент) является составной частью европейски ориентированной системы образования и саморазвития в общем потоке развития (в современных условиях представляется возможность говорить о мировом потоке развития образования, но прежде всего иметь в виду при этом высокоразвитые страны информационного социума начала XXI в.). В силу этого обстоятельства, присоединение России к Болонскому процессу обнаруживает значительную внутреннюю логику и в определенном смысле является не только отражением запросов развития информационного социума, но и отражает историческую традицию (влияние французской и немецкой педагогической теории и практики XVIII–XIX веков трудно переоценить). Характерно, что практически любая попытка изолированности от влияния европейских инкультур в сфере развития ответственного образования всегда приносила больше негативного, чем позитивного для развития страны.

5.

Будущее российской системы образования (и ее педагогического компонента) не поддается абсолютно точному прогнозированию и носит многовариантный характер. Так, например, реализация замысла внедрения принципов и идей Болонской конвенции в социально-политический, культурный и педагогический контекст развития России предположительно может иметь три варианта развития. Радикальная модификация образования в духе Болонской конвенции может повлечь за собой повышение качества образования и содействовать адаптации России к требованиям информационного социума. Задуманная модификация может пройти как поверхностный и «внешний» процесс изменения фасада здания российского образования, без корректной реконструкции и тогда по своей сути он принесет определенный вред, но сам по себе не явится источником разрушения чего-либо существовавшего ранее. Однако при этом Россия потеряет годы, а в условиях острой конкуренции в сфере образования на международном уровне это действительно «смерти подобно», модификация высшего образования будет проходить спонтанно, радикально и не до конца продуманно, что приведет к однозначно разрушительным процессам, которые болезненно ударят по всем ведущим сферам жизнедеятельности общества. Вариант развития российского образования в этой ситуации зависит от взаимовлияния различных факторов, которые способны предопределить ту или иную альтернативу развития.

6.

Среди факторов, которые традиционно выступали в качестве определяющих для развития отечественного образования и высшего педагогического образования в частности, представляется необходимым назвать такие как философско-мировоззренческие, политические, ментальные, экономические и др. Чаще всего, в силу того или иного стечения обстоятельств, определяющих влияние на судьбы отечественного образования, на них оказывал влияние один или несколько факторов. Возможно, что при несколько иной ситуации эти факторы могли бы выступать в роли второстепенных. Так, например, инновационные прорывы 20-х годов XX века в значительной степени были связаны не с непосредственными запросами экономики (от нее они весьма далеки), а с особой генерацией педагогов, с искренней убежденностью политических деятелей в том, что они участвуют в создании «нового мира», и ряд других факторов.

Возможно ли разработать программу образовательных реформ, которая оптимально учтет все и избежит спонтанности, стихийности и «перекосов» в ту или иную сторону?

В настоящее время представляется затруднительным ответить на этот вопрос. Очевидно только то, что и общество, и система образования развиваются целостно, диалектично и в значительной степени трудно предсказуемо, по крайней мере, в перспективе на значительные отрезки настоящего времени.

7.

Еще более сложным представляется вопрос об объективной неизбежности и свободе экзистенциального выбора в развитии образования. Значительная необходимость рано или поздно побеждает, но последствия личностных решений в вопросах развития системы образования трудно переоценить. Характерно, что А.С. Пушкин воспоет Александра I за то, что «он взял Париж, он основал Лицей». А ведь основание Лицея, прославленного его выпускником, в один ряд с самым великим событием начала XIX века является прямым следствием крайне субъективного решения императора, несущее в себе отпечаток его неповторимого и сложного внутреннего мира.

Возможно, именно поэтому к словам и идеям в сфере педагогики необходимо относиться с самой высокой степенью ответственности. Возможно, что они действительно способны в определенной степени предопределить будущее.

8.

Одним из самых сложных представляется вопрос о природе и роли национальных традиций в образовании. Логично, что к этому вопросу еще будут неоднократно обращаться многие представители науки. Остановлюсь лишь на некоторых идеях. К их числу представляется необходимым отнести:

- признание того, что все или большинство национальных традиций на тех или иных этапах развития образования формировались под влиянием менталитета, философских и педагогических влияний инокультур (лишь адаптируясь к ментальности России или ее отдельных сословий они с годами обретали в общественном сознании статус национальных традиций, а это означает, что возможно на самом деле они принадлежат или принадлежали и другим народам);
- ментальность общества и его социальных слоев стремительно и непреодолимо меняется, что неизбежно должно сопровождаться разрушением традиций ставших достоянием истории образования;
- стремление к искусственной культивации архаичных традиций в современном образовании по крайней степени вредно, а в своих крайних проявлениях опасно и разрушительно;
- влияние отечественных традиций может вступать в противоречие с влиянием иных культур. Так, например, энергичный, целеустремленный и очень деловой стиль отношений между преподавателем и студентом, который предполагается Болонской конвенцией, окончательно разрушает идеал педагога-проповедника, восходящий корнями к архетипу средневекового религиозного сознания. Выбор должно сделать общество, и думаю, что он уже фатально предрешен.

- полная утрата традиций в образовании представляется опасным и разрушительным явлением, но только в том случае, если эти традиции отражают самый лучший опыт образования; не препятствуют, а содействуют его адаптации и запросам информационного социума или, по крайней мере, нейтральны к нему; отражают особенности мироощущения народа или, по крайней мере, его значимой части;
- усвоение опыта и традиций инокультур в образовании без их адаптации к историческому опыту, традициям, ментальности природы может привести к, по крайней мере, разрушительным последствиям (так, например, идея классического мужского гимназического образования традиционно воспринималась как немецкая значительной частью просвещенного общества России XIX века, что и явилось одной из главных причин его постепенного саморазрушения в начале XX века (дооктябрьский период).

Попытаюсь очень кратко остановиться на тех изменениях, которые, как мне представляется, должны объективно произойти в педагогическом образовании на стадии информационного развития социума. К числу таких безальтернативных изменений в первую очередь представляется необходимым отнести:

- внедрение компетентностного подхода, акцентирующего внимание на результатах образования и способности человека действовать в различных проблемных ситуациях (однако, говоря о том, что сумма усвоенной информации не столь важна, следует избегать крайности и со всей остротой осознавать, что без функциональных знаний нет науки и нет образования. Здесь очень легко разрушить сами основы «подлинного» высшего образования и превратить вуз в простую разновидность профессионально-ремесленной школы). Вероятно, не следует забывать фразу известного литературного персонажа, что «осетрина всегда первой свежести», а гуманитарное высшее образование всегда должно оставаться глубоким и функциональным;
- дальнейшее совершенствование изучения иностранных языков и возвращение в гуманитарное образование приводило к такому состоянию дореволюционного гуманитарного образования, при котором, выходя из стен университета, выпускник-гуманитарий обладал знаниями нескольких иностранных языков (в условиях информационного социума это становится необходимым условием эффективной педагогической и трудовой деятельности);
- широкое внедрение в образовательный процесс информационных систем и СМИ (следствием этого должно явиться развитие самостоятельности мышления, усиление авторской позиции при выполнении студенческих и аспирантских научных исследований, нарастание общей динамики и усилий интеллектуальной направленности образовательного процесса);
- устранение необоснованного дублирования доступных учебных материалов в ходе лекций и практических занятий и смещение акцента на самостоятельное добывание знаний;
- целенаправленное формирование молодых ученых, которые способны одновременно обеспечить сохранение традиций фундаментальности научного мышления и обеспечить необходимый уровень динамики образовательного процесса в гуманитарном вузе.

Сохранение традиций российского высшего гуманитарного образования вероятнее всего должен заключаться в следующем:

- отказ от тенденции к формированию тестов по контрольной проверке знаний студентов, в которых преобладают категоричные ответы по принципу «да» или «нет» (в гуманитарном образовании должно культивироваться постоянное «трение умов», столкновение мнений и позиций, способность мыслить конкретно, но при этом широко и диалектично, что всегда было свойственно лучшим гуманитарным факультетам России XIX-XX веков);
- признавая эффективность рейтинговой системы оценки знаний, хотелось бы тем не менее целенаправленно достигнуть того, чтобы студенты после экзаменов и зачетов обсуждали не только полученные баллы, но и мысли преподавателей. Глубину и смысловые оттенки своих ответов (необходимо осознанно стремиться к культу свободной и глубокой научной мысли, без которой нет подлинного гуманитарного образования);

- недопустимость ложного понимания принципа практикоориентированности образования как отказ от необходимости осуществления фундаментальных гуманитарных исследований и целенаправленного создания условия для формирования нужных школ, способных объединять молодых ученых, аспирантов и студентов. Прикладные исследования достойны уважения. Но каждый педагог в студенческие годы должен, по крайней мере, вступить в общение с преподавателями большой науки (характерно, что этот позитивный опыт нарабатывался российской университетской системой гуманитарного образования XIX века и советской системой высшего образования XX века);
- сохранение культуры лекторского искусства, которое не предполагает словесное украшательство, а должно утвердить дух свободной научной мысли, глубины самостоятельного анализа ученого, создавать условия для соприкосновения с тем, что можно назвать соприкосновением с творческой лабораторией исследователя. Лекции должны читаться для умных и талантливых студентов по ключевым направлениям гуманитарных наук, а не дублировать содержание учебников и учебных пособий;
- сведение к минимуму репродуктивного воспроизведения учебного материала на экзамене и зачетах, доминировании заданий с ярко выраженной творческой направленностью (с учетом степени подготовки, личных и профессиональных интересов студентов, особенностей их индивидуальности);
- понимание высшей задачи получения гуманитарного образования как активное вхождение в процесс развития культуры с правом оппонировать, сомневаться и, самое главное, создавать свое, неповторимое, отражающее индивидуальность своих научных стремлений и дух своего времени.

Современное гуманитарное образование, вероятнее всего, стоит перед необходимостью интерпретации принципа практикоориентированности образования как способности формировать личность, способную эффективно использовать свои знания и мыслительные возможности для достижения жизненного успеха, карьерного роста (в том смысле, в каком это понимает сам человек), способности найти себя в своем историческом времени, в соответствии с внутренней свободой личности экзистенциального самоопределения.

Представляется возможным сделать ряд существенных выводов обобщенного характера:

1. Даже на стадии информационного социума не нужно и вредно всех выпускников гуманитарных вузов формировать с неким единым набором профессиональных и личных качеств. Вовсе не все историки и филологи должны быть ориентированы на добывание денег для себя и своего образовательного учреждения, специализированные исключительно на прикладных исследованиях, которые сравнительно быстро дают прибыль. Информационному веку, так же как и веку XIX, будут нужны кабинетные ученые-теоретики, романтики и «поэты» своей науки и профессии, люди, которые даже если очень захотят, не смогут пожертвовать главным в своей профессии во имя внешнего карьерного успеха. Поэтому очень важно не воспринимать некоторые условия современной излишне прагматичной педагогики слишком уж буквально.
2. Заимствуя позитивный опыт инокультур, очень важно адаптировать его к условиям, многоаспектным интересам страны и конкретных студентов. Для высшей школы гуманитарной направленности вопреки многому в современном обществе по-прежнему важнейшей задачей остается воспитание человека подлинно глубокого, с общественно высокой духовной и профессиональной культурой.
3. Процессы усвоения лучшего позитивного опыта западного образования соответствуют внешним и внутренним интересам России. Однако, заимствуя этот опыт, мы должны действовать исключительно из своих научных социально-политических и экономических интересов, ничего не копируя механически и бездумно. Сила любого народа, как нам представляется, заключается в его способности активно воспринимать новое в образовании, не теряя того лучшего, что было наработано многими историческими поколениями.

Литература:

1. Богуславский М.В. Подвижники и реформаторы российского образования: историко-биографический очерк. – М.: 2005. – 191с.
2. Байденко В.И. Болонский процесс. Курс лекций. – М., 2004. – 207 с.
3. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. – М., 2008 . – 136 с.

**БАЗОВЫЕ КАТЕГОРИИ ПЕДАГОГИКИ:
ЧЕЛОВЕК, ВОСПИТАНИЕ, ОБРАЗОВАНИЕ, КУЛЬТУРА**

**BASE CATEGORIES OF PEDAGOGICS:
THE PERSON, UPBRINGING, EDUCATION, CULTURE**

Дерюга В.Е.

Доцент кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева (Саранск), кандидат педагогических наук

Deryuga V.E.

Associate professor of chair of pedagogics of the Mordovian state pedagogical institute named after M.E.Evsev'ev (Saransk city).
Candidate of science (Education)

Аннотация. В работе предлагается анализ основных категорий педагогики. Самой главной из них, по мнению автора, является Человек! Вокруг него объединяются такие педагогические понятия, как образование, воспитание и культура. В статье объединены взгляды на Человека философа и психолога Э. Фромма и представителя педагогики Российского Зарубежья С. Гессена.

Annotation. The paper was written for the purpose of analysis of the basic categories of pedagogics. Most important of them, according to the author, is the Human being! Such pedagogical concepts, as education, upbringing and culture are united around him.

Article united views at the Human Person – philosopher and psychologist E. Fromm and the representative of Russian pedagogical thought abroad S. Gessen.

Ключевые слова. Человек, воспитание, образование, природа, культура, созидание, разрушение, социальные связи.

Keywords. The Human (Person), education, upbringing, nature, culture, creation, destruction, social communications.

Любое движение, в том числе и движение к совершенству, начинается с ощущения противоречия или проблемы и постановки вопросов, разрешение которых и должно привести к новому качеству собственного «Я».

Размышляя над проблемами воспитания и образования, мы часто сталкиваемся с невозможностью объяснить, понять и разрешить многие педагогические задачи в отрыве от Человека как особенного явления нашего Мира, в отрыве от конкретной индивидуальной личности, проживающей собственную Жизнь в переплетении противоречий и страстей, желаний и возможностей, достижений и поражений.

Это постоянно приводит к философским вопросам по отношению к воспитанию и образованию. В конечном итоге, все они переплетаются вокруг главного вопроса, который можно назвать **центральным (стержневым) вопросом философии воспитания: для чего Человеку нужно воспитание и образование?**

Данный вопрос является отражением экзистенциальной философской проблемы: для чего Человеку жить? Причем под жизнью в данном случае понимается на биологическое, а культурное существование. Поиск решения вопроса имплицитно присутствует в практике воспитания и образования (иногда кажется, что его чаще задают дети, нежели взрослые), однако в педагогической теории не находит соответствующего воплощения. Вопрос этот вплетен в историю и культуру общества и Человека, в философию и психологию личности, в условия и возможности ее бытия. Между тем, его игнорирование педагогикой не дает возможности целостно взглянуть на специфические особенности педагогических явлений, возвысить их над суровой реальностью общественной и экономической жизни и попытаться решить их с действительно Человеческих позиций.

Обратите внимание, что сама постановка вопроса «Для чего учиться?», на первый взгляд, не относится к педагогике. Науку интересуют в большей степени пути организации эффективного образования и воспитания. Конечно, никто не будет отрицать, что эффективность (компетентность, профессионализм Человека) должны быть использованы во благо личности, ее развития и дальнейшего совершенствования. Однако путь без цели есть блуждание, а путь без понимания значимости цели есть ограниченность¹. Современная теоретическая наука и педагогическая практика блуждают в парадигмальном лабиринте в виду ограниченных и неполноценных решений актуальных проблем, среди которых наиболее важной является проблема соотношения ценностей и целей воспитания и образования.

Поиском целей, смыслов, ценностей воспитания и образования, изучением их значимости на протяжении Жизни и влияния на формирование Человека воспитывающегося должна заниматься философия воспитания – раздел педагогической науки.

И хотя вопрос «для чего учиться?» звучит риторически, по-детски наивно, однако если серьезно подойти к поднятой проблеме, то поиск ответов на него займет всю Жизнь. Если проблема воспитания и образования является неисчерпаемой задачей Человека, то поиск смысла сопровождает его на протяжении всего тернистого пути. Что же, дорогу осилит идущий!

К проблеме терминологии

На сегодняшний день в педагогике царит терминологический хаос. Как следствие мы сталкиваемся со множеством научных подходов к педагогическим вопросам, которые к сожалению пока не интегрируются в единую и целостную систему².

Основные категории науки уже установились, однако они далеки от реального охвата проблем, с которыми сталкивается Человек. Складывается впечатление, что жизнь идет своей дорогой, а педагогическая наука своей. В подтверждение звучат слова В. С. Безруковой, которая говорит о том, что «педагогика как наука рассыпается, в ней постоянно обнаруживается отсутствие решений самых актуальных для сегодняшнего дня проблем» [1, с. 20]. Автор справедливо отмечает, что до сих пор теоретическая педагогика, а тем более практика воспитания и образования не выработали свое отношение к Человеку, как к объекту науки. «Включение Человека в понятийный аппарат теоретической педагогики изменит мировоззрение ученых и практиков... На основе понимания объекта и предмета можно создать категориальную модель педагогики» [2, с. 21].

Попробуем вместе разобраться в основных категориях педагогической науки и начертить эскиз категориальной модели педагогики³.

Объект и предмет педагогической науки

Основные педагогические категории выводятся из объекта и предмета науки. В. В. Краевский отмечает, что «объект – это область действительности, которую исследует данная наука, предмет – способ видения объекта с позиций этой науки» [3, с. 68]. Другими словами, объект педагогики – это тот, кого изучает педагогика (или то, что изучает педагогика), а предмет – это то, какие особенности и с каких позиций изучает наука в данном объекте⁴.

В современной педагогике существует множество подходов к решению проблемы объекта и предмета науки. Так, исследователь встретит мнения о том, что объектом педагогики является образование, воспитательные отношения между людьми (педагогический факт или явление), сам Че-

¹ Известная китайская пословица гласит: «Если ты не знаешь, куда ты идешь, как ты узнаешь, что ты пришел?». Современная педагогика, конечно, учит личность ставить цели, однако почти игнорирует вопрос о смысле достижения тех или иных целей.

² Мы должны отметить, что с другой стороны только при многообразии подходов можно сформировать целостное, а следовательно объективное понимание проблемы. Иначе говоря, лучше один предмет изучить с десяти сторон, нежели десять предметов с одной стороны.

³ Говоря о категориях (или терминах) нужно сделать одно важное отступление. Понимание тех или иных вопросов, а следовательно и категорий (ценностных определений) формирует мировоззрение, отношение и в результате поведение и стратегию Жизни. Это относится и к педагогическим категориям.

⁴ По поводу объекта и предмета науки до сих пор нет однозначной позиции. Это отмечает и сам Краевский. Однако в нашу задачу входит лишь обозначение общих позиций по данному вопросу.

ловек. Многие ученые оправданно исходят из того, что поскольку педагогика изучает особый вид деятельности Человека (воспитание и образование), то объектом выступают особые воспитательные взаимосвязи.

В контексте данной статьи попробуем выдвинуть предположение и в дальнейшем доказать следующую гипотезу.

Представим объектом педагогики Человека. Такой подход определяется прежде всего тем, что только Человек (а потом уже общество, культурные, в том числе педагогические отношения и т.п.) является конечной целью, той «культурной вершиной», к которой «стремится» вся педагогическая наука. В таком случае, он становится центральной философско-педагогической категорией. Однако по справедливому замечанию многих ученых, феномен Человека исследует множество наук. Какой же Человек «интересен» педагогике? Близка нам позиция М.К. Мамардашвили, согласно которой и для философии и для педагогики объектом изучения является «не наличный человек, а тот возможный человек, который может сверкнуть на какое-то время, промелькнуть, установиться в пространстве некоторого собственного усилия» [4, с. 11]. Другими словами, **Человека, как и педагогики, не может быть без возможности взглянуть в абсолютное, т.е. в идеальное, а именно в жизнь в ее реальном и идеальном проявлении. Педагогике интересен Человек развивающийся, Человек возможный.**

Исходя из выделенного объекта, определим предметом педагогической науки совокупность процессов взаимодействия людей, которые имеют своей первостепенной целью созидательное человеческое (личностное) совершенствование. Эти процессы назовем воспитанием и образованием. Оговоримся сразу, что образование представлено в статье как высшее проявление воспитания, как его квинтэссенция. Об этом речь пойдет ниже.

Исходя из поставленных объекта и предмета педагогической науки, перейдем к следующей задаче – поиску определений.

Основные категории педагогики и философии воспитания

Человек

Человек является объектом изучения множества наук, поскольку он представляет собой необычное явление окружающей Жизни. Феномен Человека исследуют и биологические науки (медицина, биология, анатомия, физиология и др.), и науки социального плана (экономика, социология, культурология, история и др.). В особенном отношении к Человеку стоят, пожалуй, такие науки, как философия, психология и педагогика⁵. Они призваны исследовать Человека с различных сторон его жизни (от биологической до космической) и одновременно должны не утратить целостный взгляд на это необычное явление.

Опираясь на данные перечисленных наук, на окружающую жизнь, педагогика вырабатывает свой взгляд на Человека, который осознанно или хаотично ложится в основу всей научной системы и практической деятельности. Так формируется и развивается та или иная парадигма воспитания, которая, другими словами, представляет собой отражение представлений науки о феномене Человека. **Педагогика пользуется всеми данными о Человеке как объекте воспитания у других наук в целях разрешения актуальных задач, связанных с предметом ее исследования.**

Какой же идеальный взгляд должен быть выработан по отношению к Человеку педагогикой в целом и философией воспитания в частности? Какой Человек должен быть важен для практики воспитания и как он должен быть отражен в педагогической теории? Другими словами, какая система ориентиров поможет педагогике выработать объективные позиции к объекту своего исследования?

В поисках разных подходов к пониманию проблемы «Человек» наиболее интересным для нас может стать метаподход Эриха Фромма⁶ [5].

Какие его позиции для нас являются наиболее значимыми?

⁵ Все эти науки являются науками антропологическими. Можно было бы наряду с ними выделить антропологию как единую науку о Человеке, однако автору кажется, что антропология окончательно еще не выработала предмет своего исследования и находится на естественном пути синтеза всех знаний о Человеке.

⁶ Проблемы, которые рассматривает Э. Фромм в своих разнообразных трудах, спланиваются вокруг единого, целостного понимания психологом и философом проблемы Человека. Подробнее о трудах ученого в списке литературы.

Во-первых, утверждение о том, что Человек есть существо, которое живет одновременно в двух мирах: в мире Природы и в мире Культуры. В первом мире жизнь Человека определена самой природой, а инстинкты являются проводниками, ее направляющими. Поэтому Жизнь Человека как природного существа в большей степени предопределена, предсказуема, понятна.

Этого не скажешь о культурном уровне бытия Человека. В мире Культуры, в который из всего природного мира вошел только Человек, инстинкты дополняются и во многом заменяются разумом. Последний становится ведущим средством построения культурной жизни, познания мира и его изменения и, следовательно, совершенствования Человека и окружающей его среды. Поэтому предопределенная инстинктами природная стратегия дополняется и заменяется культурной, реализуемой как отдельно взятым Человеком, так и обществом в целом. Культурная жизнь становится дополнительной целью Человека наряду с его природной жизнью.

Такой выход из мира Природы и обретение разума делает Человека свободным существом, самостоятельно формулирующим и осуществляющим цели культурной жизнедеятельности. По отношению к созданному искусственному миру материальных и духовных ценностей он выступает как Творец. Это налагает на Человека определенные права и обязательства: главным из них является право на построение (созидание) собственного культурного мира и ответственность за его сохранение и развитие, как внутри Человека, так и в социокультурном пространстве, т.е. в культуре общества. Стремление к реализации собственных культурных возможностей и ответственность за созданный культурный мир выражаются в постоянном противоречии в виде поиска места в жизни, в виде ощущения неудовлетворенности имеющимся и стремлением к изменению.

Культурная самостоятельность Человека неизбежно влияет на усложнение социальных связей. Они необходимы для выработки объективного понимания окружающего мира и места Человека в нем. Социокультурный объективированный мир и субъективный внутренний мир Человека вступают в игру норм и правил, ценностей и авторитетов, в результате которой личность может как созидаться и совершенствоваться, так и деградировать и распадаться.

Два мира, в которых живет и развивается Человек, можно представить в виде следующего примера. Природный мир и соответственно биологическая жизнь Человека – это поезд, в котором он оказался не по своей воле и не ему решать, когда из него выйти. Мы несемся вместе с этим поездом в неизвестность, и все, что мы можем сделать – это попытаться понять, откуда и куда он следует, и что нам делать как пассажирам во время пути. Конечно, действия пассажиров поезда могут быть различными, но направления движения поезда это не изменит. Культурный мир на первый взгляд представляется нам как вагоны состава, которые прицеплены к локомотиву под названием Жизнь. И хотя направление движения вагонов предопределено, однако в наших силах организовать жизнь внутри: так, например, один вагон может быть красивым и удобным, а второй – изуродованным и вызывать у нас отвращение.

Однако даже если такое представление кому-то покажется более реалистичным, нужно отметить, что на самом деле мир Культуры является более независимым по целям своего существования. Другими словами, как бы ни были ограничены цели и возможности биологического существования Человека, его культурное «Я» всегда старается их преодолеть. Природный мир делает наш культурный потенциал зависимым, он ограничивает нас, однако сама культура Человека пытается выйти за пределы этих ограничений, чтобы он почувствовал себя так, будто ничего невозможного для него нет, и самое неотвратимое обстоятельство окончания Жизни тоже может стать невозможным. Проявляться это может в продуктах Человеческого творчества (а точнее продуктах мира Культуры): например, в религиозных исканиях Человека, в произведениях науки и искусства. Другим проявлением такого поиска может стать подчинение личности идее большинства, ее возможность слиться с социальной группой и тем самым обрести «бессмертие». Таким образом, мы можем утверждать, что, несмотря на все зависимости и ограничения, строительство культурного мира полностью зависит от Человека, а значит от его свободных устремлений.

Поэтому культурную жизнедеятельность Человека и всего Человечества лучше представить не как вынужденное нахождение в вагонах поезда Жизни, а например, как строительство Вавилонской башни. В предании о ней именно различие в языках, а значит, культурное непонимание и неприятие людьми друг друга привели к смене вектора от созидательной (а значит творческой) и объединяющей к деструктивной деятельности. Это лишний раз подчеркивает сложность челове-

ских отношений в мире Культуры и необходимость налаживания понимания другого. Строительство культурного мира означает более независимый (по крайней мере, в устремлении) от биологической жизни процесс, цели и результаты которого зависят полностью от Человека.

Перенос обозначенную первую позицию в сферу педагогики, мы можем отметить, что воспитание как процесс может быть предопределено исключительно природными инстинктами (и в этом воспитание людей и животных мало чем отличается), а может наполняться культурной целью и содержанием, т.е. образованием как высшей ступенью воспитания (это в дальнейшем будет показано), которое предполагает непрерывное сохранение и развитие разума, самосознания, внутреннего культурного мира Человека, что обеспечивает прогрессивное и созидательное развитие его личности.

Вторая важная позиция Эриха Фромма – это вопрос об экзистенциальных дихотомиях Человека, который помогает нам глубже понять существенные философско-педагогические проблемы.

Если культура – дополнительная к природной цель жизнедеятельности Человека, то разум является главным инструментом «навигации» к заданной цели. Однако этот инструмент несовершенен, он не позволяет просто построить идеальный и гармоничный мир. Разум существует и развивается только через разрешение противоречий. Он постоянно ищет равновесия среди непостоянства и меняющейся реальности.

Культурный Человек чувствует себя в постоянной дихотомии и, выстраивая самостоятельную стратегию жизни, он должен разрешать множество противоречий. Согласитесь, чем выше уровень культуры Человека, тем явственнее они проявляются и требуют своего разрешения. Комплекс проблем, с которыми сталкивается Человек в практической жизни, можно свести к фундаментальной антиномии жизни и смерти, или, если говорить точнее по отношению к Человеку как существу деятельному, к антиномии созидания и разрушения⁷.

В поиске средства избавления от собственной отчужденности он вступает в переплетение социальных связей, которые могут оказывать как созидательное, так и разрушающее воздействие на его внутренний мир, на его личность. В благополучном случае в опоре на созидательные социальные связи и на собственный потенциал Человек способен обрести подлинную Свободу, подлинное Творчество и Любовь, а через них и самого себя. Они определяют возможности проявления самого Человека, его выражения и, в конечном итоге, выполнения определенной жизненной задачи⁸.

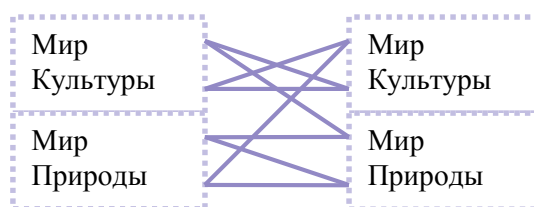


Рис. 1 Социальные связи

Теперь попытаемся сфокусировать взгляд на вышесказанное.

Человек – это особое явление окружающего мира. Он представляет собой целостное и противоречивое существо, в котором проявляется дихотомия природного и культурного существования, и соответственно дихотомия разума (мудрости) и инстинктивной силы природы... Разум Человека является несовершенным инструментом познания и Жизни, вернее инструментом постоянно развивающимся, черпающим развитие из социокультурных и духовных противоречий. Поэтому, в частности, Человеку необходимы социальные связи, чтобы с их помощью ориентироваться в ценностях и нормах окружающего мира Культуры, соотносить их с внутренними смыслами и, в конечном итоге, проявить в себе биологические и культурные начала. Другими словами, Человек связан узами взаимодействия с людьми, как в мире Природы, так и в мире Культуры и только в полной мере используя социальные связи, он проявляет себя как Личность. Однако в то же время социальные связи могут стать условием ее разрушения. В мире Культуры природная программа

⁷ Проблема Человека как существа созидющего и разрушающего блестяще проработана Эрихом Фроммом.

⁸ В данном случае не имеет значения, предопределена ли данная задача извне, например судьбой (так мы говорим о предназначении Человека), или поставлена самим Человеком перед собой и своей Жизнью.

дополняется искусственно созданными задачами, которые могут быть созидательным продолжением природной программы, а могут стать разрушающей силой всего окружающего мира (как культурного, так и природного).

У Человека, обладающего самосознанием, есть внутренний культурный мир, который мы назовем духовным. В отличие от объективного социокультурного мира, состоящего из внешних ценностей (они существуют вне человека в виде объектов культурного достояния), внутренний мир представляет собой субъективное состояние и одновременно процесс, ядро Личности, формирующее ее, поддерживающее и развивающее. Это как бы глубинная внутренняя точка культурного мира, его внутренняя квинтэссенция. Внутренний мир личности нуждается в постоянном взаимодействии с внешним миром культуры. С одной стороны, с помощью образования (см. ниже) Человек интериоризирует объективные ценности культуры, делает их частью своего «Я». С другой стороны, существующее «Я» постоянно требует от человека выхода за пределы самого себя, проявления, трансценденции, экстериоризации внутреннего мира во внешний. От результативности этих взаимосвязанных процессов и зависит возможность развития личности.

Воспитание

Проблема воспитания должна быть исследована нами исходя из приведенных выше подходов в понимании сущности Человека.

Во-первых, давайте представим воспитание в широком смысле этого слова как процесс взаимодействия людей, первостепенной целью и результатом которого является созидательное развитие всего Человека. Именно в таком широком понимании оно является предметом педагогической науки. Если это взаимодействие полноценно и созидательно, то его результатом станет развертывание всех заложенных природой потенциальных возможностей Человека, развитие его физического тела, установление равных социальных связей внутри малых и больших групп, формирование характера и воли, творчества, свободы и самостоятельности. Такой процесс и можно назвать истинным воспитанием.

Однако сложность состоит в том, что восприятие Человеком самого себя и окружающих людей является несовершенным, далеким от объективности, суженным до определенных рамок и стандартов, что накладывает непосредственный отпечаток и на этот процесс. Поскольку каждый находится в «пещере» собственного понимания мира и себя в этом мире, всестороннее и полноценное воспитание представляется скорее недостижимым идеалом. Чаще мы имеем дело с упрощением, желанием отказаться от системного понимания Человека и воспитания как процесса противоречивого, иерархического, представить его в виде отдельных направлений, что искажает его единый характер. В результате зачастую Человек не создается в процессе взаимодействия с другим, а развивается односторонне, игнорируется или, что хуже всего, разрушается. В этом случае следует говорить не об отсутствии воспитания как такового, а о неполноценном, одностороннем и искаженном воспитании, как следствии такого же необъективного восприятия мира и Человека в нем. Однако если в реальности все несовершенно, это не означает, что стремление к совершенству не должно иметь места.

Во-вторых, мы сказали о том, что **воспитание** как и Человек представляет собой, с одной стороны **биологический процесс**, регулируемый инстинктами, а с другой стороны, **культурный процесс**, самостоятельно организуемый самим Человеком (его разумом и самосознанием). Кроме того, мы говорим о воспитании как о **социальном процессе**, поскольку воспитание социально а priori, как и социален сам Человек. К этому необходимо добавить взгляд на воспитание как на внутренний (интимный) самостоятельный **духовный процесс** восхождения (или углубления) Личности.

Такое иерархическое построение воспитания мы находим у Сергея Гессена⁹. Русский педагог пишет следующее...

⁹ Понимание воспитания как многоуровневого иерархического процесса и образования как искусственного процесса приобщения к культуре взято у Сергея Гессена, изучение трудов которого во многом повлияло на формирование философско-педагогических подходов автора к проблемам воспитания и образования. Кроме того, взгляды Сергея Гессена во многом перекликаются с идеями Эриха Фромма. Подробнее о трудах Гессена смотрите в списке прилагаемой литературы.

«Воспитание (Erziehung) – это обширнейшее понятие, которое охватывает пласты, которые наслаиваются один на другой: укрепление (рост и дрессировка) психофизического организма (Pflege), обработку человека как члена социальной группы (Zucht) и образование (Bildung) как выращивание духовной личности человека через приобщение ее к безусловным ценностям и тем самым вращение ее в достижения культуры. Процесс выращивания и дрессуры – процесс общий для человека и высших животных; второй процесс – “обработки” – наполняет собой все воспитание первобытного человека; для человека, который живет в культурной среде, суть всего процесса воспитания – это образование, а оба первых процесса – только естественные и социальные условия образования» [6, с. 466].

Четвертый высший уровень воспитания был выделен Гессеном позже и назван спасением.

Таким образом, в воспитании как в сложном иерархичном и противоречивом процессе можно выделить несколько уровней, на каждом из которых сам процесс воспитания имеет выраженные цели, и соответственно формы, методы, принципы их реализации.

По отношению к Человеку на разных иерархических уровнях воспитание выступает как:

- Процесс тренировки (укрепления, дрессировки, опеки) психофизического организма на природном (биологическом, психофизиологическом) уровне. Целью воспитания как тренировки является постоянная подготовка и сохранение организма Человека для решения вышестоящих иерархических (т.е. социальных, культурных и духовных) задач. Другими словами, воспитание как биологический процесс должно помочь Человеку научиться общаться, слушать и управлять собственным организмом, который станет надежным «кораблем» по «волнам» Жизни.
- Процесс обработки (формирования) Человека как социальной единицы, проводника и охранителя социокультурных связей, правил и норм, как члена социальной группы в соответствии с ее потребностями на уровне социальном. Целью воспитания на данном уровне становится внешнее закрепление Человеком всех достигнутых Человечеством социокультурных норм и правил и использование их для дальнейшего функционирования общества. Социальная единица как результат такого воспитания безличностна, одинакова, предсказуема и легко управляема. Это как бы Человек со всеми присущими ему способностями, которые он реализует во благо общества, однако лишенного своего собственного внутреннего культурного мира.
- Образование как внутренний индивидуальный процесс прогрессивного созидательного роста культурной неповторимой личности через приобщение ее к безусловным ценностям и интериоризацию внешней культуры человечества во внутреннюю культуру Человека. Результатом образования становится сама внутренняя культура как основа для последующего духовного развития, как фундамент души Человека.
- Спасение как процесс сохранения и развития души Человека, которую можно представить как его внутренний культурный мир. Другими словами, – это внутреннее самообразование, внутренний духовный рост, результатом которого становится следование голосу собственной души, постоянное восхождение к ней в условиях суровой и противоречивой объективной реальности мира. Творчество собственного внутреннего мира предполагает его последующую экстериоризацию во внешний социокультурный мир и закрепление в нем в виде объективных материальных и духовных ценностей...

Духовный уровень воспитания	Спасение, восхождение к идеальному
Социокультурный уровень воспитания	Образование как приобщение к ценностям культуры
Социальный уровень воспитания	Формирование социальной единицы
Природный уровень воспитания	Тренировка (дрессировка, опека) организма

Таблица 1.

Такое иерархическое многоуровневое представление воспитания позволяет взглянуть на него как на единый и в то же время сложный и противоречивый процесс, предполагающий наличие множества целей и таящий в себе множество скрытых опасностей. Приведем только один из примеров.

Социальные связи, которые поддерживают Человека и позволяют ему наиболее полноценно проявить себя, могут одновременно стать причиной распада личности. Это происходит в том случае, если личность становится средством в решении социальных (экономических, политических и других) задач. Так формируется (воспитывается) послушный робот, готовый обслуживать механизм «прогрессивного» развития системы. Фактически происходит затмение культурного социальным. Сложность состоит в том, что многие люди в поиске единения готовы с желанием отказаться от собственного «Я», от прогрессивного созидательного и поступательного развития личности и попасть под влияние социальной (профессиональной, религиозной, бюрократической и другой) системы, стать ее частью и обрести уверенность в себе, приглушив, таким образом, ощущение одиночества и собственного бессилия в решении проблемы собственной жизни. Другими словами, Человек утопает в социальных связях и ролях, его существование нивелируется до исполнения функции, что приводит в конечном итоге к распаду личности, к ее разложению на части, в превращение в «оно» (Хайдеггер), Человек становится вещью. В этом случае он может быть кем угодно (менеджером, продавцом, покупателем, матерью или отцом, педагогом или студентом и т.д.), однако не является Человеком.

Образование и спасение как высшее проявление воспитания, как его квинтэссенция предлагают другой путь, путь сложного восхождения и обретения личностью самой себя, ее проявление в Свободе и Любви и закрепление в продуктах собственного Творчества. Такая личность, будучи частью социальной системы, используя связи между людьми как средство культурного роста, не утратит своего «Я», напротив, она будет вести Человека к новым горизонтам и победам, обогащая тем самым и общество в том числе. Такой Человек будет отличаться инициативностью, активностью, стремлением к новому, он будет подлинно социален как уникальная часть целого и индивидуален своим внутренним миром, а не только внешним проявлением (например, частью одежды или бижутерии). Не правда ли, дети подходят больше под первый тип, взрослые – под второй.

Как видим в первом случае, в результате организации воспитания как исключительно социального процесса, мы получаем автоматизированное управляемое общество роботов, а во втором случае общество представляет собой совокупность индивидуальных личностей. Первый вариант предполагает равенство как одинаковость, второй – равенство как разнообразие и одновременно единость. И хотя и первый, и второй варианты невозможно в чистом виде воплотить в реальной общественной жизни, тем не менее, у Человека в результате истинного образования должен сформироваться устойчивый иммунитет к влиянию внешних сил на попытку распада Личности, на утрату собственного «Я». Образование как вид культурной деятельности Человека, как высшее проявление воспитания способно сохранить и развить личность через Любовь, Свободу и Творчество. Только свободная и творческая личность познает мир с помощью своего разума и постигает его с помощью Любви. И определение Любви, данное Эрихом Фроммом по отношению к двоим, с точностью подходит к отношениям между обществом и личностью, между личностью и культурой: «Любовь должна быть добровольным союзом на основе сохранения собственной личности. Именно в этой полярности и заключается динамический характер любви: она вырастает из стремления преодолеть отдельность и ведет к единению, но не уничтожает индивидуальность» [7, с. 333].

Образование и культура

Поскольку краткое определение термину «образование» дано выше, давайте остановимся на проблеме соотношения воспитания, образования и культуры.

Образование относится к абсолютно самостоятельной и нерегулируемой природными инстинктами сфере деятельности Человека. Это означает, что оно является высшей ступенью воспитания (о спасении мы можем говорить в данном контексте как о самообразовании, т.е. как о внутреннем образовании) и существует только у Человека, определяется его культурными достижениями и опирается на природные возможности. Самосознание и разум являются главными проводниками, как жизни, так и образования Человека. Именно поэтому образование является очень противоре-

чивым процессом, а результаты его неоднозначны и зачастую непредсказуемы. Ведь на данном уровне все зависит от деятельности как отдельно взятого Человека, так и накопленного опыта всего человечества. Образование – это искусственная культурная деятельность, которая направлена на совершенствование как природы самого Человека (ее окультуривание), так и на приобщение к искусственному миру культуры, по отношению к которому Человек является создателем.

Образование слито с культурой и, по словам Сергея Гессена, Человек образованный является а priori Человеком культурным, т.е. культура является подлинным результатом образования [8].

Обратим внимание на то, что Сергей Гессен в основу деления образования на виды положил не антропологический принцип (он присутствует в определении воспитания), а культурный (ценностный) принцип. В соответствии с этим принципом виды образования идентичны видам (направлениям) культуры.

Культура	Образованность	Религия
		Искусство
		Наука
		Нравственность
	Гражданственность	Право
		Государственность
	Цивилизация	Хозяйство
		Техника

Таблица 2.

Таким образом, в соответствии с направлениями культуры мы можем выделить хозяйственное, правовое, нравственное, научное, художественное и религиозное образование. Разносторонне образованный Человек – это Человек, овладевший всеми направлениями культурного роста: он владеет способами хозяйственной деятельности, знаком с экономическими и правовыми аспектами жизни, он развит нравственно, имеет чувство художественного вкуса, готов развиваться в познании мира с помощью науки, искусства и религии.

Эти виды образования, как и уровни культуры, иерархично зависимы. Низшие являются фундаментом для высших, высшие задают цели и направление развития для низших. Так, например, основой образования является овладение техническими и социальными знаниями, а его конечной высшей целью является интериоризация культуры (перенос вовнутрь, в себя), персонификация ценностей, что возможно только при постижении высших личностно-окрашенных культурных пластов религии, искусства, науки, нравственности. Другими словами, духовный уровень воспитания представляет собой высшее проявление (воплощение) образования, которое мы называли спасением (внутренним образованием).

Нормы, идеалы, цели и ценности воспитания и образования

После определения условий существования Человека и возможностей его культурной реализации через образование и воспитание, необходимо обратить внимание на еще один важный аспект представления данных процессов в иерархически системном строении. Зададимся вопросами: «Что является нормой воспитания и образования? Как определить уровень образованности и воспитанности? Какую цель должны преследовать эти процессы?».

Стремление к норме является естественным желанием определить эффективность, а следовательно построить такую систему, которая могла бы эту эффективность поддерживать и совершенствовать. Однако давайте попробуем разобраться на примерах.

Для обычного учителя, для детей в классе, для большинства родителей является совершенно обычным (т.е. нормой), когда ученик (ребенок) учится на хорошие и даже отличные отметки, но при этом не выходит за рамки установленных правил (в общении, в научном мышлении или представлении о мире, во взаимодействии со сверстниками и взрослыми и т.д.). С другой стороны, данная внешне «эффективная» норма, лежащая в основе социальных целей образования, может не являться как таковой для самого ученика. Более того, конфликт внешней социальной нормы и нормы внутреннего мира может привести к серьезным последствиям в развитии личности. Конеч-

но, такие конфликты происходят всегда и со всеми и в большинстве случаев не ведут к пагубным результатам, но ведь они есть.

А. Эйнштейн с социальной точки зрения был учеником, который явно не вписывался в норму, ему не нравилось изучение большинства предметов, исключение составляли, пожалуй, математика и латынь. С другой стороны, с точки зрения совершенствования внутреннего мира он был безусловно выдающимся учеником, который, например, уже в школе любил «Критику чистого разума» И. Канта.

Можно продолжать примеры подобного рода, но лучше обобщить поднятую проблему. Ответы на типичные вопросы современного дня о нормах воспитанности и образованности дают диаметрально противоположные ответы при иерархическом взгляде на Человека и его воспитание. Это означает, что **выработать один единственный критерий (норму) не представляется возможным**. Любой универсальный критерий проверки нормы и уровня образованности и воспитанности (будь то экзамен, ЕГЭ, тест и т.п.) – это нонсенс, который подтверждает свою несостоятельность в том, что ориентируется на норму как на сумму предсказуемых «обычностей», выводимую путем построения мертвой схемы, тогда как жизненный рост, проявление личностных качеств, стремление к собственным вершинам, формирование ценностного отношения, Свободы и Любви выводятся творчески, что часто не вписывается в предложенные стандарты. Это совершенно не означает несостоятельность экзаменов и опросов, это лишь подчеркивает, что они решают определенную задачу объективного оценивания некоторых возможностей Человека (например, памяти или умения хорошо логически выстраивать собственные мысли). Однако этой оценки явно для понимания всего Человека и его полноценной реализации недостаточно.

Нормировать воспитание и образование, как было показано выше, означает фактически приводить их к среднему значению, к обычности. Это же относится и к цели.

Может ли быть одна единственная универсальная цель воспитания и образования? Конечно, нет и, конечно, да. Если цель определяется вне Человека, вне его потенциальных возможностей и желаний, если она ведет к игнорированию его внутреннего мира или к разрушению (потере) личности, то значимость такой цели вызывает большие сомнения. Например, построение эффективной системы образования для решения социально-экономических задач, за которыми скрывается утрата Человеком собственного «Я» и низведение его до уровня социальной и экономической единицы на рынке себе подобных. Единственной универсальной целью воспитания может быть созидательное и творческое развертывание всего потенциала Личности, ее внутреннего мира, создание ею значимых и «благих» как для нее, так и для всего общества (в объективном смысле) ценностей культуры, их совершенствование, сохранение и передачу последующим поколениям.

Представленный идеал Человека должен лечь в основу педагогики и философии воспитания. С такой идеальной целью воспитания связаны базовые ценности Человеческой жизни и культуры. Они чаще всего представлены в антиномиях (добро и зло, свобода и рабство, гуманизм и авторитаризм и т.д.), которые в конечном итоге сводятся к антиномии созидания и разрушения в личном, в общественном, в природном, в космическом и других смыслах. Это означает, что при постановке целей, при определении норм и уровней воспитанности и образованности главным критерием для нас должно быть стремление к созиданию Человека и окружающей его жизни¹⁰

Заключение

Для чего Человеку учиться? Какую задачу должно играть воспитание в его жизни? Нужно ли Человеку все то, что он получает в современной системе образования на протяжении своего становления и зачем?

В этой статье преднамеренно не дается конкретных ответов на эти отчасти риторические, но вечно актуальные и требующие своего решения вопросы. Проблема в том, что ответы на них не могут быть даны как правильное решение извне, они всегда рождаются изнутри, из внутреннего

¹⁰ Обратите внимание на то, что созидание имеет многостороннее направление. Созидаться должна не только личность, но и посредством ее усилий мир вокруг нее. Если Человека подпитывает разрушение внешнего мира, то это только на первый взгляд созидает его внутренние силы. На самом деле личность искажается, иссякает и в конечном итоге разрушается. Ярким примером такого разрушения является Гитлер. Более подробно по данной проблеме смотрите книгу Эриха Фромма «Анатомия человеческой деструктивности».

мира Человека, из противоречий его души как ответ на поиск чего-то нового, неизведанного и зовущего за собой к постижению новых вершин собственного «Я». Они, как и сам Человек, изменяются, заставляют нас самих по-новому вглядываться в окружающую жизнь и внутрь себя, они отражают совершенствование, эволюционирование наших взглядов на Человека как проблему и как загадку.

В представленном материале не только поставлены вопросы о Человеке, но и даны попытки выработать подходы к совершенствованию понимания этого уникального феномена, а также к его воспитательной и образовательной деятельности. Будем надеяться, что представленный материал поможет в формировании Человеческого и педагогического, в частности, мировоззрения, а также в изучении практических вопросов, связанных с воспитательной и образовательной деятельностью. Главное, чтобы за всем переплетением реальных педагогических проблем не терялся идеальный взгляд на это необъяснимое творение окружающего мира, имя которому Человек!

Литература:

1. Безрукова В.С. О построении педагогического знания // Педагогика. – 2007. – № 10.
2. Безрукова В.С. Личностный фактор в системе теоретической педагогики // Педагогика. – 2007. – № 5.
3. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. – М.: «Академия», 2006.
4. Мамардашвили М. Проблема человека в философии // О человеческом в человеке. – М. – 1991.
5. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М.: «АСТ», 2007.
6. Гессен С.И. Русская педагогика в XX веке. Педагогические сочинения. Саранск, 2001.
7. Фромм Э. Бегство от свободы. – М.: «АСТ», 2007.
8. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995. 448 с.

**АНДРАГОГИКА: ЭТИМОЛОГИЯ И УПОТРЕБЛЕНИЕ
ТЕРМИНА В ЗАРУБЕЖНОЙ НАУКЕ**

**ANDRAGOGY: ETYMOLOGY AND THE USE OF THE TERM
IN THE FOREIGN SCIENCE**

Кукуев А.И.

Доцент кафедры управления образованием
Педагогического института Южного федерального университета,
кандидат педагогических наук

Kukuev A.I.

Associate professor of the Chair of Education Management
of Southern Federal University Pedagogical Institute,
Candidate of sciences (Education)

Аннотация. В статье приводится исследование возникновения и употребления термина «андрагогика», который вызвал научную дискуссию на Западе, известную как «спор об андрагогике».

Annotaton. The article presents research of the origin and use of the term «andragogy», which caused scientific debate in the West, known as the «Andragogy Debate».

Ключевые слова. Андрагогика, педагогика, учение взрослых, образование взрослых.

Key words. Andragogy, pedagogy, adult learning, adult education.

В западных культурах этимология термина **андрагогика** в 1970–1980 гг. прошлого столетия вызвала широкую дискуссию, известную как «спор об андрагогике» (Andragogy Debate, далее перевод наш) [9, 1], который в частности включил обсуждение определения, содержания, эффективности, пригодности андрагогике как теории учения взрослых (adult learning).

В 1989 г. Моринг высказывает мысль о том, что, хотя слово **педагогика** происходит от греческого слова *pais*, что значит «ребенок», тем не менее, с античных времен педагогика означает также «образование» безотносительно к возрасту обучающегося [8, 18]. **Андрагогика** же происходит от слова *aner* и означает «взрослый мужчина», а не «взрослый» обоих полов. В связи с этим Моринг предлагает использовать английское слово для обозначения взрослого, а не греческое, этимологически не точное. Если же предпочтительным является греческий язык, то тогда следует использовать греческое слово *teleois*, что значит «взрослый». Тогда слово андрагогика следует заменить словом **телеагогика** (*teleiagogy*), включив, таким образом, в данное понятие взрослых обоего пола [8, 18].

Действительно, с одной стороны, греческое слово *aner* означает «мужчина» [11, 125–126], а не «взрослый человек». С другой стороны, словообразовательными основами термина **андрагогика** являются *andr-* (форма родительного падежа от *aner*) и *agogos*, что значит «руководитель, ведущий, лидер» (leader). При этом суффикс *-gogy* просто не существует [9, 1-2]. Поэтому андрагогика (andragogy) обретает значение или смысл только когда сравнивается с педагогикой (pedagogy). В связи с этим в 1983 г. было высказано большое сомнение по поводу необходимости терминов, подобных **андрагогике** – **герогогика**, **гуманагогика** и т.п. Возникли серьезные вопросы по поводу действительного существования теории учения взрослых, и андрагогика не рассматривалась как фактически существующая теория. Как бы то ни было, с 1990 г. исследования по андрагогике пошли в двух направлениях, как утверждает С.Б. Мерриам в статье, датированной 2001 г. Первое из них исследует происхождение понятия, для того чтобы обосновать его как научную дисциплину.

Второе критикует андрагогику за недостаток внимания к контексту учения (learning context) [10, 1].

Исследованием происхождения термина андрагогика на Западе в разное время занимались разные ученые, например, Джеймс А. Дрейпер, Джозеф и Джудит А. Дэвенпорт, Джон А. Хеншке, Мэри К. Купер, Гер ван Энкеворт и др. В результате установлено, что термин был придуман немецким учителем старших классов грамматической школы Александром Каппом [6; 12, 59].

Александр Капп интересовался идеями греческого философа Платона и в 1833 г. издал книгу под названием: «Образовательные идеи Платона», в которой, в частности, писал о необходимости учиться всю жизнь [6]. Термин **андрагогика** впервые появляется в названии одного из разделов его книги: «Андрогогика, или образование мужчины во взрослом возрасте» (Andragogy or Education in the Man's Age). На шестидесяти страницах, пишет Й. Райшманн, А. Капп доказывает, что образование, размышление над собой (саморефлексия) и воспитание характера суть главные ценности человеческой жизни. Он далее обращается к обучению профессиям лекаря, солдата, педагога, оратора, правителя и воспитанию мужчин как отцов семейства. Й. Райшманн отмечает, что А. Капп не объяснял термин **андрагогика**, и непонятно, сам ли он придумал его или заимствовал у кого-то еще. Он не разрабатывал теорию, но оправдывал андрагогику как практическую необходимость образования взрослых.

Неразработанность понятия **андрагогика** была обусловлена, по мнению Й. Райшманна, наличием других терминов и идей. Сама идея учения взрослых не была в то время необычной ни в Европе с ее движением просвещения, читательскими обществами, образованием рабочих и т.п., ни в Америке с ее Институтом Франклина в Филадельфии, Институтом Лоуэлла в Бостоне, лицейским движением, городскими библиотеками, музеями, сельскохозяйственными обществами. Все эти существовавшие инициативы «имели свои важные даты между 1820–1840 гг. и свою терминологию, поэтому новый термин не был нужен» [6].

В 1998 г. Джон А. Хеншке высказал убеждение, что задолго до того, как термин **андрагогика** появился в печати в 1833 г., древнегреческие и древнееврейские педагоги использовали слова, которые, будучи предшественниками **андрагогики**, включали элементы данного понятия, отражавшие его разнообразные смыслы и определения [10, 2].

Появившись в 1833 г., термин **андрагогика** сразу вызвал бурную дискуссию в среде ученых. Известно, что «против самой идеи изучения и развития образования взрослых в качестве специфического предмета возражал такой известный философ и педагог как И. Гербарт» [4, 13]. Он усматривал в обособлении андрагогики как науки об образовании взрослых опасность «узаконивания вечного несовершеннотлетия» [3, 9]. Тем не менее, как в 1700-х, так и 1800-х гг. определенные силы и факторы оказали влияние на организацию учения, его содержание и местонахождение. В число этих факторов вошли, во-первых, индустриальная революция, повлекшая за собой передвижение населения из сельских в городские районы, чтобы работать на заводах и заниматься другой, нетрадиционной, деятельностью. Во-вторых, усложнение навигации, военного дела, коммерции. В-третьих, создание частных обществ для просвещения народных масс, большая часть которых была безграмотной [8, 5]. В 1814 г., пишет Джеймс А. Дрейпер, появилась первая книга, посвященная детальному описанию новых школ для взрослых, а возможно и первая история английского образования взрослых, написанная врачом, членом одного из обществ, обучавших взрослых бедняков читать Священное Писание, Томасом Полом: «История происхождения и развития школ для взрослых».

Т. Пол был среди первых, кто обратил внимание на такое явление, как образование взрослых, его роль в обществе и придумал сам термин – *adult education*, т.е. образование взрослых. Во времена Т. Пола начальное образование рассматривалось как благотворительность. В это время по разнообразным мотивам активно создавались благотворительные школы, и поставлялась недорогая духовная литература для взрослых и детей. Позже эти и другие учебные программы стали тем основанием, на которое, в конце концов, стали опираться теории народного образования для взрослых.

Как отмечает С.И. Змеев, в первой половине XIX в. образование взрослых не приобрело широких масштабов, и термин **андрагогика** не получил распространения [2, 91]. Однако к концу XIX в. область педагогической теории и практики образования взрослых получила признание независимо

от терминологического оформления во многих странах мира [5, 5]. В начале XX в. образование взрослых становится областью теоретизирования, и термин **андрагогика** получает второе рождение, теперь описывая совокупность размышлений о том, почему, для чего и как преподавать взрослым [6].

Одно из известных исследований истории возникновения и употребления термина **андрагогика** принадлежит голландскому педагогу взрослых Гер ван Энкеворт, который опубликовал полученные им результаты в 1971 г. в статье «Андрогогика: новая наука», на которую позднее ссылался Малколм Ш. Ноулз [12, 59–60]. Согласно ван Энкеворт, А. Капп применил термин **андрагогика** в описании образовательной теории Платона, хотя сам Платон никогда этого термина не использовал. Несколько лет спустя более известный немецкий философ Йохан Фридрих Гербарт «признал» термин, решительно выступив против его использования: «великий философ имел больше влияния, чем простой учитель, поэтому слово было забыто и исчезло почти на сто лет» [12, 59].

Вновь в употреблении ван Энкеворт обнаружил данный термин в 1921 г. (по другим источникам термин появился в 1924 г.). Его использовал немецкий ученый-социолог Юджин Розеншток, преподававший в Академии труда во Франкфурте. В докладе Академии в 1921 г. Ю. Розеншток выразил мнение, что образование взрослых требует особых преподавателей, особых методов и особой философии. Причем «недостаточно переносить достижения образовательной теории (или педагогики) на ситуации взрослых ... такие преподаватели должны быть профессионалами, способными сотрудничать с обучающимися; такой преподаватель в противоположность педагогу может быть только андрагогом» [12, 59].

До 1962 г. Ю. Розеншток был уверен, что именно он придумал данный термин, когда ему сообщили о его более раннем употреблении А. Каппом и Й.Ф. Гербартом. Ван Энкеворт пишет, что Ю. Розеншток использовал термин **андрагогика** в целом ряде случаев, и что он был заимствован некоторыми из его коллег, но не получил общего признания.

Затем голландский ученый обнаруживает термин **андрагогика** у швейцарского психиатра Хайнрика Хансельманна в книге «Андрогогика: природа, возможности и пределы образования взрослых», которая была опубликована в 1951 г. В ней рассматривался немедицинский уход или перевоспитание взрослых. Только спустя шесть лет, в 1957 г., термин **андрагогика** входит в контекст образования: немецкий учитель Франц Поггелер публикует книгу под названием «Введение в андрогогику: основные вопросы в образовании взрослых». С этого времени термин начинает использоваться в других странах Европы, прежде всего, в Югославии, Венгрии, Нидерландах. В 1954 г. профессор Т.Т. тен Хаве из Нидерландов использовал термин **андрагогика** в своих лекциях, а в 1959 г. опубликовал план (outline) для науки андрогогики (for a science of andragogy) [12, 60].

В 1956 г. в Югославии появилась диссертация М. Огризовича по тюремной андрогогике, а в 1959 г. он выпустил книгу под названием «Проблемы андрогогики». Вскоре другие ведущие югославские педагоги взрослых, такие как Самоловчев, Филипович и Савичевич, начали говорить и писать об андрогогике. В университетах Загреба и Белграда в Югославии, в университетах Будапешта и Дебрецена в Венгрии были учреждены факультеты андрогогики, предлагавшие докторантуры по образованию взрослых. С 1966 г. в университете Амстердама существует докторантура для андрогогов, а в 1970 г. на факультете социальных наук организовано отделение педагогических и андрогогических наук. В 1973 г. университет Конкордия в Монреале, Канада, утвердил программу на степень бакалавра андрогогики.

Как пишет ван Энкеворт, голландская научная литература различает три понятия: *andragogy*, *andragogics* и *andragology*. Если первое переводится на русский язык как **андрагогика**, то два других не имеют соответствий в русском языке. Тем не менее, в определении ван Энкеворта *andragogy* – это «намеренная и профессионально управляемая деятельность, которая нацелена на изменение взрослых людей»; *andragogics* – это фон (the background) «методологической и идеологической систем, которые управляют текущим процессом андрогогики»; *andragology* – это «научное исследование того и другого».

Вслед за ван Энкевортом М.Ш. Ноулз пишет о нарастающем использовании термина **андрагогика** педагогами взрослых в странах Европы и Америки. Среди них Бертран Шварц во Франции, Дж.А. Симпсон в Англии, Феликс Адам в Венесуэле [12, 60]. Анализируя в 2004 г. продвижение

андрагогики в разных странах, Й. Райшманн отмечает, что в 1969 г. в Югославии появляется научный журнал по вопросам образования взрослых под названием «*Andragogija*», действует «Югославское общество андрагогики» [6]. В 1993 г. основан словенский «Андрогогический центр республики Словения» и журнал «Андрогогическое знание». Пражский университет в Чехии учредил кафедру андрагогики [12, 232]. В Польше не позднее 1994 г. в рамках модернизации направлений и содержания подготовки педагогов был введен обязательный для всех педагогических специализаций предмет – **андрагогика**, учитывающий самые новые достижения этой «субдисциплины» в Польше и в мире [1, 47]. В 1995 г. университет Бамберг в Германии утвердил предмет **андрагогика**. Международный институт андрагогики существует в Венесуэле. С 1998 г. «Общество образования взрослых и непрерывного образования» Кореи издает журнал «Андрогогика сегодня». Появляются новые типы профессиональных учреждений, новые функции, роли, академически подготовленные профессионалы. Некоторые из новых профессиональных институтов включили слово **андрагогика** в свое название, подразумевая, однако, под этим образование взрослых. Причем считается, что использование в названии слова **андрагогика** придает институту «больше научности» [6; 12, 232].

На формальном уровне, термин **андрагогика** использовался как в коммунистических, так и в капиталистических странах [6]. Его относили ко всем типам теорий, рефлексии, анализу, подготовке, личностно ориентированным программам и развитию человеческого ресурса. Подобное профессиональное и академическое распространение термин получил во всем мире, причем, иногда его использовали, по словам Й. Райшманна, «демонстративно».

Академическая дисциплина, сосредоточенная на образовании взрослых, подкрепленная университетскими программами, наличием профессоров и студентов, существует во многих странах. Однако в списке членов «Комитета профессоров по образованию взрослых США» в 2003 г. ни один институт в составе университета не использовал в названии слова андрагогика. В Германии только один институт из тридцати пяти использует слово андрагогика в названии. В Западной Европе – шесть из двадцати шести. Многие деятели в данной области, по их словам, «не нуждаются в термине **андрагогика**» [11, 232].

В некоторых частях мира **андрагогику** не приняли. Например, в англоговорящих странах в целом принятие данного термина вызывает сопротивление [8, 9–10]. В Великобритании, по словам П. Джарвиса, в противовес **андрагогике** предпочитают использовать даже не столько понятие образование взрослых и учение взрослых, сколько понятие учение через всю жизнь (*lifelong learning*) [11, 1]. Повсюду в Европе термины **образование взрослых**, **дальнейшее образование** или **педагогика взрослых** сегодня используются чаще, чем термин **андрагогика** [12, 232]. Но там, где образование взрослых установилось как поле практики, область, покрываемая андрагогикой, признается как определенное поле исследования [8, 9].

В статье, датированной 1998 г., Джеймс А. Дрейпер приводит данные, представленные Клодом Туше на Конференции по образованию взрослых ЮНЕСКО в Париже в 1982 г., о том, что 18% университетов, т.е. 17 из 95, преподают андрагогику. Эти университеты находятся в Италии, Швеции, Польше, Югославии, Квебеке, Доминиканской республике, Танзании и Индии. Программы по андрагогике имеются также в университетах Венесуэлы, Перу, Коста-Рики, Германии и Нидерландов, хотя нет упоминания о преподавании там андрагогики. Клод Туше упоминает, что во франкоязычной традиции термин **андрагогика** используется в более широком смысле, включая в себе весь объем феномена образования взрослых, и не может сводиться только к методике или подходу, как предлагается в определенных англоязычных публикациях [8, 10–11].

Говоря о распространении термина **андрагогика** в США, исследователи отмечают, что первым в Америку его принес Эдуард Кристиан Линдеман (1885–1953), на которого большое влияние оказали идеи Н.Ф.С. Грундтвига в Европе и которого считают отцом образования взрослых в США [8, 7]. В 1926 г. появилась его статья «Андрогогика: метод преподавания взрослым» и книга «Значение образования взрослых» [8, 12; 10, 3]. Совместно с Мартой Андерсон в 1927 г. он публикует статью «Образование через опыт. Интерпретация методов Академии труда, Франкфурт-на-Майне, Германия», в которой, как отмечает Марк К. Смит, он описывает образование взрослых через понятие *andragogical*, т.е. **андрагогический**, что является первым англоязычным употреблением тер-

мина [13]. И хотя Линдеман ясно указал, что андрагогика была методом преподавания взрослым, данный термин в течение многих лет не приживался на новой почве [10, 3].

Сам Линдеман писал об андрагогике, отдавая дань европейскому влиянию, однако в своих основных трудах он употреблял термин **образование взрослых** как синоним **андрагогики**. Линдеман не пытался развивать данное понятие, поэтому термин **андрагогика** вошел в лексикон образования взрослых США более чем сорок лет спустя [8, 12–13]. Популяризатором термина **андрагогика** стал Малколм Шепард Ноулз (1913–1997), который наделил **андрагогику** собственным смыслом, в связи с этим М.Ш. Ноулза часто называют отцом учения взрослых [10, 3]. Он был первым, кто попробовал создать исчерпывающую теорию образования взрослых через посредство понятия **андрагогика** [14]. Как отмечают Джон А. Хеншке и Мери К. Купер [10, 1], А. Капп в 1833 г. впервые предложил данный термин. Э.К. Линдеман в 1926 г. был первым, кто принес его в США. Но на международном уровне термин вошел в общее употребление через труд, написанный Малколмом Ноулзом в 1970 г.¹¹

Центральной фигурой образования взрослых в США М.Ш. Ноулз стал во второй половине XX в. В 1950 гг. он был исполнительным директором Ассоциации образования взрослых Соединенных Штатов Америки. Им написана первая история образования взрослых в США. Его попытки разработать концептуальную базу образования и учения взрослых через понятие **андрагогика** обсуждались и использовались очень широко. Деятельность М.Ш. Ноулза стала значительным фактором в переориентировании педагогов взрослых с позиции «образования людей» на позицию «помощи им учиться» [14].

В 1935 г., начав работать в Национальной молодежной администрации в Массачусетсе, М.Ш. Ноулз вскоре познакомился с Э.К. Линдеманом, который «взял его под свое крыло» и фактически стал его наставником. М.Ш. Ноулз прочитал книгу Э.К. Линдемана «Значение образования взрослых» и, по его словам, она стала главным источником его вдохновения и идей на четверть века [14]. Однако об андрагогике М.Ш. Ноулз узнал не из этой книги.

Несмотря на то, что термин **андрагогика** появился в США в 1926 г. благодаря Э.К. Линдеману, американская педагогическая общественность фактически не была знакома с ним до середины 1960 гг. Сам М.Ш. Ноулз познакомился с ним только в 1967 г., когда югославский педагог взрослых Душан Савичевич, посещавший летний семинар М.Ш. Ноулза в Бостонском университете, сообщил коллегам о существовании термина в Европе [12, 61]. В американскую культуру понятие **андрагогика** вошло в апреле 1968 г. после публикации статьи М.Ш. Ноулза «Андрагогика, не педагогика» в журнале «Руководство взрослых» [12, 58]. Тем самым М.Ш. Ноулз заново познакомил Соединенные Штаты с этим термином [7, 71].

В 1968 г. Д. Савичевич дал следующее определение андрагогики: «относительно независимая научная дисциплина внутри общей науки об образовании» [8, 12]. При этом он добавлял, что из данного определения следовало, что андрагогика не есть отрасль педагогики, хотя она является неотделимой частью общей науки об образовании. Тем не менее, нельзя провести резкую черту между педагогикой и андрагогикой, потому что обе изучают образовательный процесс в различных областях.

В представлении М.Ш. Ноулза, познакомившегося с идеей андрагогики, на протяжении всего XX столетия данный термин был связан с поиском научных теорий для описания и обоснования особенностей образования и учения взрослых, который вели ученые в странах Западной Европы и США. Такой теорией, по его мнению, должна была стать андрагогика. Через четыре года после смерти М.Ш. Ноулза С.Б. Мерриам утверждала, что андрагогика – это один из столпов теории учения взрослых наряду с самонаправляемым учением (self-directed learning) [10, 1], что будет порождать споры, дискуссии, исследования и таким образом продолжать обогащать наше понимание и на практике способствовать учению взрослых.

Версию андрагогики М.Ш. Ноулза, с одной стороны, решительно поддерживали за ее практический подход, помогающий взрослым учиться в рамках их собственного окружения и контекста. С другой стороны, версию андрагогики М.Ш. Ноулза отвергали как неадекватную и ненаучную.

¹¹ Это была публикация «Современная практика образования взрослых: андрагогика против педагогики» (Knowles, M.S. The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy. New York, Association Press, 1970).

Например, в 1984 г. П. Джарвис писал, что теория андрагогики приобрела статус признанной доктрины в образовании взрослых, не будучи обоснованной достаточным эмпирическим исследованием, оправдывавшим ее доминирующее положение [10, 1]. Тем не менее, в самом начале 1970 гг., когда андрагогика и концепция о том, что взрослые и дети учатся по-разному, была представлена М.Ш. Ноулзом в Соединенных Штатах, эта идея стала новым открытием, воодушевила множество последующих исследований и разожгла споры [12, 1]. В целом спор об андрагогике – Andragogy Debate – продолжался, возобновляясь, более двух десятилетий.

Литература:

1. Веселовска Е.А. Подготовка специалистов по образованию взрослых в Польше // Новые знания. – 2000. – №2. – С.46-47.
2. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
3. Исламшин Р.А., Габдулхаков В.Ф. Андрагогика: историко-педагогический процесс и языковая личность XXI века: Учеб. пособие. – Из-во НПО «МОДЭК», 2005. – 288 с.
4. Колесников И.А., Марон А.Е., Тонконогая Е.П. Основы андрагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений; Под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 240 с.
5. Ситник А.П., Савенкова И.Э., Крупин И.В., Крупин И.К. Андрагогические основы повышения квалификации педагогических кадров. – М.: АПК и ПРО РФ, 2000. – 84 с.
6. [Andragogy.net. mailto: jost.reischmann@uni-bamberg.de](mailto:jost.reischmann@uni-bamberg.de) [Электронный ресурс].
7. Davenport J., Davenport J.A. A Chronology and Analysis of the Andragogy Debate // Adult Education Quarterly, vol.35, no. 3, Spring 1985. P.152-159.
8. Draper J.A. The Metamorphoses of Andragogy //The Canadian Journal for the Study of Adult Education. – 12,1 (May 1998). – P.3-16.
9. Ferro T.R. The Linguistics of Andragogy and its Offspring. – <http://www.carn.msu.edu/aee/research/ferro.htm>
10. Henschke J.A., Cooper M.K. International research foundation for andragogy and the implications for the practice of education with adults. – http://www.ums.edu/~henschkej/articles/added_05
11. Jarvis, P. Adult Education and Lifelong Learning. Theory and practice, (3rd. edn.), London: Routledge, 2004 – 374 pp.
12. Knowles M.S., Holton III E.E., Swanson R.A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. – 6th edition. – London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. – 378 pp.
13. Smith M.K. (1997, 2004) *Eduard Lindeman* and the Meaning of Adult Education, the encyclopaedia of informal education, <http://www.infed.org/thinkers/et-lind.htm>.
14. Smith M.K. (2002) *Malcolm Knowles*, informal adult education, self-direction and andragogy. The encyclopaedia of informal education, www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm.

УЧЕНИЧЕСТВО И ШКОЛЫ В ДРЕВНИХ И СРЕДНЕВЕКОВЫХ ОБЩЕСТВАХ¹² APPRENTICESHIP AND SCHOOLS IN ANCIENT AND MEDIEVAL SOCIETIES

Безрогов В.Г.

Главный научный сотрудник ИТИП РАО, член-корреспондент РАО,
доктор педагогических наук, профессор;

Bezrogov V.G.

Chief scientist of Institute of theory and history of pedagogics of the Russian Academy of Education,
Associate member of the Russian Academy of Education,
Doctor of sciences (Education), Professor

Иванченко Г.В.

Старший научный сотрудник Государственного института искусствознания,
доктор философских наук, профессор

Ivanchenko G.V.

Senior scientific officer of the State institute of Art Studies,
Doctor of sciences (Philosophy), Professor

Аннотация. В статье прослежено взаимодействие школьного, семейного, а также внесемейного и вне-школьного типов образования, сложившееся на заре истории образования. Авторы показывают роль и значение феномена ученичества в обучении подрастающих поколений.

Annotation. The authors try to investigate discipleship phenomena in the context of school and family education. They show a big role of discipleship in the early history of education.

Ключевые слова. Учитель, ученик, школа, ученичество, семья, формальное образования, образовательные институты.

Keywords. Tutor, disciple, school, apprenticeship, family, formal education, educational institutions.

Взрослый и Ребенок, Учитель и Ученик, Правитель и Подданный, Любящий и Возлюбленный – таковы, вероятно, четыре самые основные парадигмы взаимоотношений человека с человеком, как в современности, так и в истории. Образ пары «учитель – ученик» в мифологии составляет вторую сторону медали, если первой мы будем считать генеалогическое объяснение взаимосвязи персонажей. Можно быть сыном, а можно – учеником. Для мифа это не всегда такие уж разные вещи. Однако есть одно весьма серьезное отличие: возможный контраст, даже конфликт ученика и учителя, который выступает противоположным вариантом их единению, равно как противоположностью системе «отец – сын». Уже мифология подчеркивает, что передача знания, традиции, истины – не только гармония, это одновременно риск борьбы и неудачи. Передача традиции есть и чудо, и принуждение. Ученичество не свободно ни от первого, ни от второго. Нет первого без второго, и нет второго – без первого. Нет ученичества без следования учителю через разрыв с ним, без «отлепления» от него и противопоставления или, по крайней мере, противостояния ему. Преодолеть учителя своей любовью к нему; отбросить его учение, положив как драгоценность на жертвенник алтаря; образно говоря, «убить учителя», продолжив его дело, – все эти варианты отношений наставника и обучающегося близки друг другу, так или иначе, воплощая связь ученика с учителем, как в архаических, так и в модернистских и постмодернистских обществах.

Один из корней амбивалентности отношения ученика к учителю – противостояние попыткам подавить себя учителем. Тирания учителя – одна из причин выносимого ему «смертного пригово-

¹² Данная работа поддержана грантом РГНФ 08-06-00007а.

ра» (конечно, в переносном, но в пространстве мифа бывает, что и в прямом смысле). Почему учитель подавляет ученика? Прежде всего, говорит мифологическое наследие, вероятно, потому, что он его боится. Он видит в ученике отмену себя, лучшее, чем он, «издание человека», и это его отнюдь не только радует. Амбивалентности ученика симметрична амбивалентность учителя, «вымещающего» на ученике свои амбиции и чувство власти. Спасением нередко выступает возникающая между ними взаимная (или односторонняя) любовь. Но все же в теме учитель – ученик присутствует сюжет «убийства» учеником учителя [1, с. 284–304]. Мифология и традиция дают нам образцы такой метафоры. Хирон и Лин, оба учителя Геракла, погибают от его руки. Сигурд убивает Регина и Брюнхильду, своего учителя и наставницу.

Иисуса убивают предательством Иуда и отречением Петр. В последнем случае ситуация уже кардинально переосмыслена: нет двух учителей, есть один Учитель и его два ученика, раскаяние одного принято, а другого – нет. Ирландский младший современник Иисуса Кухулин сражается со своей наставницей Айфе и готов ее убить. Финн из ирландских сказаний обманывает учителя для обретения магического знания. «Учитель, пощади! Открой мне все», – просит наставника персонаж мифологизирующей прозы Д.С. Мережковского («Смерть богов»).

Древний мир осуждал высвобождение из-под власти наставника. Средние века предусмотрительно ограничивали эту власть определенным временем (возрастом ребенка, сроком контракта с мастером). В разных культурах создавались либо механизмы благополучного выхода учеников из-под власти учителя (формализация обязанностей обучившегося по отношению к обучившему его – в древнем Риме и позднесредневековой Индии; парадигмы узаконенного вытеснения учителей учениками в Европе Нового времени, в том числе знаменитая система германских университетов XX столетия, когда нельзя делать кандидатскую диссертацию в том университете, где защищен диплом, и нельзя остаться на работу в университете, где защитил диссертацию после аспирантуры), либо идеологии прекрасного долга и пути вечного пребывания в учениках (вечные брахмачарьи в семьях индийских гуру; курс ламаистских или мусульманских наук сроком в 60 лет; ученичество у Христа на протяжении всей жизни).

Мифы различных народов мира не случайно отразили создание устойчивых пар или малых групп для интересубъектного неинституализированного обучения в племени на ранних этапах человеческой истории. Сложилось мнение о том, что институализированное, формальное обучение возможно лишь в обществах, владеющих письменностью. В них знание выведено за пределы семьи, рода и относительно стандартизировано. Этому знанию учат в специальных учреждениях, и оно сознательно распространяется.

Некоторые авторы даже считают, что термин «образование» в строгом смысле описывает именно такой педагогический процесс. При рассмотрении данных обществ письменность логически соединяется с присутствием школы или «школоподобных» учреждений (school-like settings). Бесписьменные традиционные общества в таком случае теряют право на какую бы то ни было институализацию образования, поскольку подразумевается, что в их образовательных институтах, если бы они и были, все равно преподавать и передавать еще нечего, поскольку нет записываемых текстов: основы любой школы. Д. Робертс и Ш. Акинсанья пишут, что в бесписьменных обществах мы встречаем только неформальное образование, скорее «инкультурацию», нежели собственно образование [2].

С. Даймонд противопоставляет внесемейное, жестко институализированное, и семейное, неформальное обучение. Он пишет о бесписьменных обществах: «Обучение в таких обществах включено в социализацию. То есть, обучение навыкам и отношениям не рационализировано функционально в особых институтах, оно проходит внутри сети персональных отношений, основывающейся на парадигме родства. Нет никаких учебных групп, отделенных от общества, временных, иерархически структурированных, управляемых функционально-безличностно. Нет и разработанных систем экзаменов, создающих и поддерживающих образовательную элиту. Формальные школы были бы в традиционных обществах столь же странны, как и тюрьмы» [3, с. 301]. Не вдаваясь в поиски аллюзий на М.Фуко, подчеркнем другое. Упомянутые авторы не считают нужным усложнять картину типов образовательных процессов. Или формальное, или неформальное. Формальное – школа, неформальное – семья. Это некоторое упрощение картины, поскольку, как нам кажется, есть больше, чем два варианта организации образовательного процесса.

Один из промежуточных вариантов представляет ученичество, вобравшее в себя элементы и формального, и неформального обучения. Оно уже почти не связано сеткой родственных отношений учителя и учеников, имеет определенную «программу» преподавания, но оно более подвижно, нежели школа, опирается на индивидуальные, интересубъектные, а не на групповые отношения, менее регулярно, может прекращаться и возобновляться по желанию сторон.

Синонимические отношения между терминами «формальное обучение», «школьное дело, школьное образование», «письменная грамотность» были поколеблены работами С. Скрибнер и М. Коула 1973–1981 гг., но и до сих пор все же встречается имплицитное соединение их [4]. Ф. Нииакиннасо пишет, что требуется не подставлять одно на место другого и не заменять грамотность школой, но тщательно смотреть, какие ресурсы применяют бесписьменные общества для исполнения в своей среде тех функций, которые в других обществах выполняют грамотность и письменная культура знания [5, с. 70]. Антропологи довольно долго считали, что в традиционных обществах есть социализация и инкультурация, но собственных школьных традиций в них нет, ибо школьные образовательные практики есть достижение развитых индустриальных западных стран.

Поскольку школа внедрялась колониальными властями, то она фигурировала в исследованиях по преимуществу как поле столкновения традиционной и западной культуры, в результате чего первая гибла, не продолжаясь, а вторая не прививалась вовсе или прививалась очень поверхностно, не давая возможность обучившимся в ней, выстроить адекватные западной культуре собственные биографические стратегии. В компаративистских концепциях школа заслоняла собой другие внесемейные формы организованного обучения, переходные от неформального к формальному обучению, за исключением такого явления как инициации. Инициация, с точки зрения приравнивания цивилизации к школе и письму, имеет серьезный недостаток: в ее процедурах фигурируют лишь устные тексты [6, с. 120]. Школа как центральный институт письменной культуры принадлежит, согласно Дж. Гуди, лишь обществам, обладающим такой культурой. Институализированное обучение появляется после того, как принята письменность, а знания, города, социальные и политические структуры вырастают уже на этой основе [7].

Более осторожные исследователи считают, что, вероятно, время письменности и алфавитной грамотности не отделено непреходимой пропастью от того, что было раньше. С точки зрения С. Скрибнер, М. Коула, Р. Финнеган, Б. Стрита, появление письменности способствует развитию предшествующих ей образовательных структур, переориентации способностей индивида. Данная теоретическая платформа говорит о технологии письма скорее как о средстве, нежели о демиурге. Обучая, культура формирует когнитивные навыки, и в этом участвует (или не участвует) письменность [8].

Попытки Коула и Скрибнер обнаружить школу как собственный институт бесписьменных обществ не удались. И до сих пор в литературе идет обсуждение, было ли это обусловлено ограниченным количеством взятых ими для исследования обществ и материалов по ним, или все же это объективный вывод по такому типу передачи информации от поколения к поколению как традиционное бесписьменное племенное общество. Однако в результате их исследований стало ясно, что не только грамотность не связана жестко и обязательно со школой, но и что формальное обучение не обязательно связано с институализированным обучением. Например, профессиональное внешкольное обучение моряков, как в современных обществах Микронезии, так и в средневековой Европе является своего рода системным образованием неграмотных людей. Оно относится к формальному обучению, проходит в условиях, более организованных, нежели у подмастерьев.

В структуре их обучения налицо теоретическое осмысление большого объема передаваемой информации, связанной с общим знанием моря, неба, ветров, с принципами постройки лодок, устройством парусов и хождением под ними, со всеми теми признаками постоянно меняющейся обстановки, которые характерны при нахождении на водной глади. Передаваемый материал дидактически обработан, следует целям правильного распределения в памяти. Такое обучение уже не является частью обычной социализации, и потому противоречит, в частности, выводам С. Дайамонда. Далеко не все подростки даже в Меланезии обучаются подобному ремеслу. Далеко не со всеми обучение ему проходит успешно: есть освоившие морское дело и начавшие самостоятельно плавать, а есть и не освоившие, фактически – отсеявшиеся «двоечники».

Если в современной западной школе обучение грамоте функционально необходимо, то каков тип того процесса, который – аналогично – приводит некоторых людей бесписьменных обществ к функциональной «грамоте» в тех или иных так же жизненно им необходимых областях? Отрицая принадлежность данного типа образовательной деятельности к отношениям «мастер – подмастерье», авторы, изучавшие микронезийцев и средневековых европейских моряков, не называют обучение моряков ученичеством. Думается, что если брать термин в широком смысле, учитывая принадлежность ему переходных между семьей и школой форм, то мы имеем дело именно с ученичеством в его развитом и усложненном варианте. Ученичество, доминировавшее в качестве способа обучения в древних и средневековых обществах, определило базовые критерии и характеристики педагогического процесса. В профессиональных, особенно творческих сферах, оно, вероятно, является основной педагогической технологией до сих пор.

Литература:

1. Днепров И.И. Еще один плач по кентавру, или диалектика отношений «учитель – ученик» в литературе для детей и юношества // *Философия образования*. – СПб.: 2002.
2. Roberts J.I. & S.K-Akinsanya, eds. *Educational Patterns and Cultural Configurations. The anthropology of education*. N.Y., 1976.
3. Diamond S. Epilogue // Wax M.L.; Diamond S.; and Gearing F.O., eds. *Anthropological Perspectives on Education*. N.Y., 1971.
4. Scribner S. & Cole M. Cognitive Consequences of Formal and Informal Education // *Science*, vol. 182, 1973. Idem. *The Psychology of Literacy*. Cambridge, 1981.
5. Niyi Akinnaso F. Schooling, Language, and Knowledge in Literate and Nonliterate Societies // *Comparative Studies in Society and History*, vol. 34, number 1, 1992.
6. Goody J. *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge, 1977. Idem. *Thought and Writing* // Gellner E., ed. *Soviet and Western Anthropology*. L., 1980.
7. Goody J. *Alternative Paths to Knowledge in Oral and Literate Cultures* // Tannen D., ed. *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Norwood, 1982. Idem. *The Logic of Writing and the Organisation of Society*. Cambridge, 1986; в том же ключе: Ong W. *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. L., 1982.
8. Коул М., Скрибнер С. *Культура и мышление: психологический очерк*. М., 1977. Street B.V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, 1984. Finnegan R. *Literacy and Orality: Studies in the Technology of Communication*. Oxford, 1988; etc.

НАСТОЯЩИЙ СУХОМЛИНСКИЙ REAL-LIFE SUKOMLINSKIJ

Богуславский М.В.

Главный научный сотрудник Института теории и истории педагогики РАО,
доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

Boguslavsky M.V.

Chief scientific officer of Institute of the theory and history of pedagogics
of the Russian Academy of Education, Doctor of sciences (Education)
Professor, Associate member of the Russian Academy of Education

Аннотация. В статье характеризуются аксиологические основы философско-педагогической системы В.А. Сухомлинского. Особое внимание уделяется трактовке завершающего этапа его творческой деятельности 1965–1970 годы.

Annotation. Article characterized axiological bases of V.A. Sukhomlinskij philosophical-pedagogical system. Special attention is given to the interpretation of the closing stage of his creative activity during 1965-1970 years.

Ключевые слова. Общечеловеческие ценности, философия образования, гуманистическая педагогика.
Keywords. Human values, educational philosophy, humanistic pedagogics.

В сентябре 2010 года произошли два события, непосредственно связанные с именем выдающегося педагога-гуманиста Василия Александровича Сухомлинского. Исполнилось 40 лет, как 2 сентября 1970 оборвался его жизненный путь, и был отмечен 100-летний юбилей Павлышской школы, где он 22 года директорствовал и которая сейчас носит его имя.

Если кратко описать фабулу жизни Василия Александровича Сухомлинского, то складывается просто канонический евангельский сюжет. Родился человек в сельской глуши, в автономной, замкнутой среде. Воистину, по И. Бродскому, «если суждено в империи родиться, надо жить в провинции у моря». А если не у моря, то на берегу Днепра, который катит свои воды рядом с Павлышом.

Дальше постепенно внутри стало зреть его Учение. Среди учителей Павлышской школы появились последователи-апостолы. Затем Он всенародно провозгласил свое Учение. И потом мы тоже очень хорошо знаем, что должно было произойти. Последует клеветнический донос. Он будет публично распят. Вознесется. А следом, по мере движения истории, его Учение будет все больше и больше расширяться, и Он станет бессмертным.

Вот в этом облике – апокрифе, в такой притчевой фабуле, которой уже две с лишним тысячи лет, заложено, наверное, понимание, как общего Крестного пути всех великих педагогов, так и особой миссии В.А. Сухомлинского. Ни его близкие, ни даже жена, дочь и сын, ни тем более мы, исследователи, наверное, никогда не проникнем во всю глубину его Личности. Там есть, определенно, какая-то тайна! И, наверное, самое большое таинство скрыто в последних пяти годах жизни Василия Александровича, которые вместили все, что, дано пережить человеку на Земле.

Перенесемся мысленно в то время. В середине 60-х годов XX столетия Сухомлинский – уже всесоюзно известный и признанный педагог, его знает и любит учительство, которое, вообще как-то по особому тепло относилось к Василию Александровичу. **Он был плоть от плоти образа народного учителя, олицетворялся таким понятием как «наш».**

Павлышский учитель не был обделен в то время и высшими государственными наградами. Он является Заслуженным учителем УССР. Избран членом-корреспондентом Академии педагогических наук РСФСР. Удостоен звания Героя социалистического труда и награжден двумя Орденами

Ленина. **Ни один директор школы, да что директор, никто вообще из деятелей просвещения за всю историю советского образования не был удостоен такого иконостаса.**

Казалось бы, живи себе спокойно, работай и радуйся. Но бывает так, что человека на определенном витке его судьбы начинает неуклонно и неудержимо что-то вести вперед. Да так, что остановить это движение невозможно. Просто Рок какой-то.

И когда пришел в движение внутренний дух Сухомлинского, он уже не смог сдерживать в себе те мысли и чувства, которые были накоплены за предыдущие 30 лет педагогической работы. Эти идеи были больше и масштабнее, чем вмещала его физическая плоть, и не могли далее находиться в земной оболочке.

Складывается ощущение, что, оставаясь предельно скромным и даже застенчивым человеком, Василий Александрович внутренне осознает масштаб своего педагогического дара. Более того, у **Сухомлинского во второй половине 60-х годов явно обострилось понимание своего главного жизненного предназначения – миссии педагога – гуманиста в авторитарной стране.**

У Василия Александровича есть фраза, поражающая своей обостренной резкостью; когда его особенно беспощадно травили, он написал в доверительном письме: «Я не из пальца высосал свои убеждения, а нажил их горбом с детьми в обеих руках». И вот эти дети в обеих руках давали ему право говорить от имени всего народного учительства. То право, которое упорно хотели у него отнять, но, которое, именно, на изломе жизненного бытия обрело у него особенно сильное звучание.

И став на этот Крестный путь – миссии педагога-гуманиста – он, наперегонки со смертью, прошел по нему до конца. Здесь, несомненно, **совершился мощный качественный прорыв В.А. Сухомлинского к высотам педагогической мысли.**

В эти излетные, засыпанные осенним листопадом годы Василий Александрович создает свои главные труды, которые вошли в золотой фонд отечественной и мировой педагогики и дают основания рассматривать его как классика педагогики: «Сердце отдаю детям», «Разговор с молодым директором школы», «Сто советов учителю», «Рождение гражданина» и ряд других, где высказывает новые идеи прогностического плана.

Одновременно В.А. Сухомлинский на разных галсах в целом расходится с советской педагогикой, которая возвращалась от парадигмы трудовой школы к несколько модифицированному варианту «школы учебы». В ней тогда возобладала гербартианская модель воспитывающего обучения.

Осмысливая в целом завершающий этап творчества В.А. Сухомлинского, есть основания выделить следующие черты философско-методологического характера.

В качестве основных качеств воспитательной системы «позднего Сухомлинского» можно назвать трактовку формирующейся личности как самооценности; понимание воспитания как феномена, в значительной степени не зависимо от требований общества; выдвижение в качестве главной цели – воспитание свободного развития ребенка как активной личности; раскрытие его индивидуальности, способной противостоять нивелирующей тенденции.

Для павлышского учителя в воспитании ведущей становится педагогическая установка на синхронный процесс воздействия двух субъектов. В центре педагогического процесса находится ребенок с его активностью, интересами, индивидуальными творческими способностями, на которые, прежде всего, и должны были ориентироваться учителя. В данной связи главной задачей педагогов становится создание благоприятных условий для развития детей.

Поэтому в Павлышской школе акцент в образовании делался на расширение представлений детей об окружающем мире, развитие у них критичности мышления и независимости поведения, на формирование системы моральных ценностей, а также умений и навыков самостоятельного получения и использования информации.

С точки зрения природы формируемой личности Сухомлинский трактовал воспитание ребенка как процесс реализации («развертывания») неотъемлемо присущих ему врожденных биологических свойств, спонтанных реакций и импульсов, изначально генетически заложенных в нем природой. Вместе с тем большое значение придавалось и специально организованному воспитывающему социуму.

И еще. Постепенно учебная и трудовая деятельность теряют в Павлышской школе самооценочность и приобретают инструментальный характер, направленный на воспитание и социализацию

детской личности. Сухомлинским предлагается очень тонкая система стимулирующих влияний на личность воспитанника. Вот название одной из последних статей: «Нам нужны самые тонкие инструменты».

Наблюдается даже отход от, казалось бы, незыблемого постулата – строгой педагогической системы. Теперь **модель воспитательных воздействий носит скорее синергетический характер, в ней большое значение придается микрофакторам личностного и средового плана.**

Наряду с прежним акцентом на интернациональное воспитание в работах Василия Александровича все более мощно начинает звучать национальная украинская педагогика, рассматриваются народные ценности. На смену прежнему атеизму приходит уважение к фольклорной основе воспитания, различным мифам, поверьям, легендам. Вместо доминирующей установки на формирование всесторонней личности выдвигается идея иерархичности воспитания ребенка (телесное, душевное, духовное). Ведущей, так же как в христианской педагогике, у Сухомлинского теперь выступает духовность, опосредующая остальные страты личности.

Эпицентр экзистенциальных переживаний приходится на самый сложный период жизни Сухомлинского – 1967–1968 годы. В мае 1967 года в статье в «Учительской газете» под хлестким названием: «Нужна борьба, а не проповедь» он был пригвожден к всесоюзному позорному столбу. За что?!

Он так писал об этом в «Письме к сыну»: «Итак, сын, меня обвинили в том, что я ввел туманное понятие, именуемое человечностью. Это обвинение изумило меня. Выходит, человечность – нечто чуждое коммунистическому идеалу и коммунистическому воспитанию. Меня обвинили также в абстрактном гуманизме!

Что это такое? Я объясню тебе это вот так: это, когда речь идет о любви к человеку вообще. Не говорится, о каком человеке идет речь, в каких условиях он живет. Это несправедливое обвинение. Я не заслуживаю его, сын. Я не могу согласиться с тем, что ребенка надо любить с какой-то оглядкой, что в человечности, в чуткости, ласковости, сердечности заключается какая-то опасность. Для меня это кажется какой-то нелепостью».

И дальше следует кредо: **«Я убежден, что только человечностью, лаской, добротой можно воспитать настоящего человека».** И в заключении как завет: «Я считаю одним из важнейших принципов воспитания – взаимное доверие педагога и ребенка. Воспитание человечности, гуманности, оттачивание всех граней этого драгоценного камня (какие слова! М.Б.), без этого нельзя представить, ни школу, ни педагога» (Свободное воспитание. ВЛАДИ.1993.№ 3.С.3) Нужно ли выносить в список литературы?

От проторенных педагогических дорог и утвержденных идеологом мыслитель переходит к неизведанным тропам и запретным темам: тайнствам семейной и народной педагогики, тонким психологическим, на грани психоанализа, процессам формирующейся личности

В последние два – три года жизни в своем творчестве **Сухомлинский стал переходить от расширения смыслов педагогической деятельности к их возвышению.** Особенно показательным, в этом плане, нарастающее обращение В.А.Сухомлинского к имеющему многовековые педагогические традиции приватному жанру «Писем к сыну».

Более того, педагог вступает в систематическую переписку с несовершеннолетними заключенными и священниками. Его последние труды носят исповедальный характер. А названия. Вчитайтесь в заголовки работ: «Слово к ученикам», «Слово к преемнику».... Воистину «Вначале было Слово»!

Меняется даже место публикаций. Теперь это центральная союзная пресса, причем не педагогическая, а общественно-политическая.

Но дело не только в этом. С самых первых публикаций материалы Василия Александровича постоянно подвергались очень жесткой редакции, поскольку его художественный стиль не отвечал официальным канонам педагогических изданий. Это приводило к постоянным внутренним и внешним конфликтам, которые он очень тяжело переживал.

С середины же 60-х годов он решает и добивается права писать, так как он хочет и умеет, то есть метафорично и публицистично. Это сразу же буквально распахнуло его творческий потенциал. Наконец-то форма соединилась с содержанием, и это **означало рождение нового, настоящего Сухомлинского, того, какого мы знаем и любим.**

В это время у Василия Александровича окончательно складывается **новая иерархия философско-педагогических ценностей**. Если для первой половины 60-х годов это Советское государство – Труд – Коммунизм, то теперь новая триада доминант выглядит так: Родина – Любовь – Семья.

И даже футурологическая направленность его работ приобретает Вселенский, воистину, Космический характер. В своих последних произведениях Василий Александрович как бы мысленно воспаряет над Павлышом, над Украиной, над СССР. Он не укладывается в прокрустово ложе ни одной из педагогик, ни европейской, ни советской, ни украинской, ни народной. Более того, ни одной из парадигм: ни свободного воспитания, ни трудовой школы, ни тем более школы учебы.

У Сухомлинского **определенно начинается формироваться целостная и самобытная философско-педагогическая система интегрального характера**. Более того, в его работах остро чувствуется новая личностно-экзистенциальная проповедническая позиция. Кстати заметим, что эта тенденция была с тревогой встречена официальной педагогикой. Ведь, неслучайно приснопамятная погромно-установочная статья Б.Т. Лихачева в «Учительской газете» называлась «Нужна борьба, а не проповедь». И основой этой проповеднической позиции являлось то, что в результате своей многолетней педагогической деятельности Сухомлинский в полной мере убедился в ее правомерности и продуктивности.

...Второго сентября 1970 года завершился земной путь Василия Александровича Сухомлинского, и началась его жизнь в вечности, которая будет продолжаться, пока существует теплый Мир Детства, надежным защитником которого он так самозабвенно был.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ПРЕРОГАТИВА РАЗДЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

THE INDIVIDUALLY-PERSONAL APPROACH AS THE PREROGATIVE OF SEPARATE TRAINING: HISTORICAL-PEDAGOGICAL ASPECT

Зотова Л.М.

Главный специалист Научно-координационного управления
Президиума РАО (г. Москва), кандидат педагогических наук, доцент

Zotova L.M.

Chief specialist of Scientific-coordination management
of the Russian Academy of Education presidium (Moscow)
Candidate of science (Education), Associate professor

Аннотация. В статье характеризуются пути реализации учителем индивидуально-личностного подхода к учащимся на основе раздельного обучения. Дается анализ апробированных в истории образования подходов к раздельному обучению. Рассматриваются проблемы осуществления гендерного подхода в образовании.

Annotation. Article characterized ways of realization by the teacher the individually-personal approach to students on the basis of separate training. The analysis of the tested and approved approaches to separate training in the history of education is given. Problems of realization of the gender approach in education are considered.

Ключевые слова. Индивидуально-личностный подход, раздельное обучение, гендерный подход.

Keywords. Individually-personal approach, separate education, gender approach.

*Прерогатива (в широком смысле) –
преимущественное право вообще;
право кого-либо на какие-либо действия;
преимущество, которым кто-либо
обладает перед другими.*

(Словарь терминов)

Современная концепция многоуровневого педагогического образования в России соединяет в себе систему конструктивных принципов, определяющих цели, содержание, направления и уровни подготовки педагогов. Актуализация идей и концептуальных положений направлена на развитие социокультурного, интеллектуального и нравственного потенциала личности педагога. Вопросы теории и образовательной практики анализируются в рамках междисциплинарных знаний о человеке гуманистической, культурно-исторической и теологической парадигмами. Для современной педагогики требуется восстановление единства эмпирических знаний о человеке, его жизнедеятельности, коммуникации, рефлексии. Обращение к вопросам образования и педагогической подготовки продиктовано регрессирующим состоянием в этой сфере (проблемы феминизации и резкого старения кадрового персонала образовательных учреждений, нехватка квалифицированных специалистов и преподавателей мужчин и т.д.). Сегодня требуется активное влияние государственной власти, науки и научной общественности для подъема престижа специальностей в сфере образования. Важными и актуальными представляются выводы о том, что объективная необходимость преодоления глобального кризиса и выработки путей развития человечества выдвигает фигуру педагога на первый план, делает ее ключевой во всей системе общественных отношений.

Под развитием мы понимаем переход одной формы бытия в другую, где каждая личность отличается ценностным характером, неповторимостью, субъектностью, т.е. каждая формация закладывает основания формирования личности как человека исторического, живущего не только в

своем, но и в историческом времени. Сегодня востребована личность, гармонично сочетающая автономность и готовность к конструктивному взаимодействию с другими людьми. Наряду с этим в обществе сохраняются противоречия между нормами социальной жизни и потребностью молодого поколения в персонализации, между целостностью личности и несогласованностью влияний на нее. Одним из возможных способов разрешения этих противоречий является реализация учителем индивидуально-личностного подхода к учащимся, который должен быть обоснован педагогической наукой с точки зрения функционирования образовательной системы и мировоззренческой установки педагога.

Сущность индивидуально-личностного подхода в образовании заключается в гармонизации процессов социализации (адаптации ребенка к обществу) и индивидуализации (раскрытия единичного, уникального), в создании условий для развития субъектов образовательного процесса, к которым (условиям) относятся личностно значимая деятельность, общение со значимыми взрослыми и детьми, помощь в решении личностных проблем школьника. Индивидуально-личностный подход к учащимся предполагает отношение к каждому воспитуемому как к самоценной личности, педагогическую поддержку самобытности индивида, его способности быть самим собой в рамках социальной системы. Особенности индивидуально-личностного подхода с теоретико-методологических позиций рассматривались в работах исследователей: Е.В. Бондаревской, Л.В. Куриленко, В.П. Бездухова, С.В. Бухаловой, В.А. Сластенина, Т.И. Рудневой и др. Успех реализации индивидуально-личностного подхода в учебном учреждении зависит от персонализации образовательной среды, индивидуализации общепедагогической подготовки за счет проблематизации содержания учебного материала, обогащения индивидуального педагогического опыта будущего учителя. Наиболее полно оценить достоинства индивидуально-личностного подхода в деятельности преподавателя помогает процесс раздельного обучения,¹³ в котором признается ценность каждого ребенка как индивидуальности и личности вне зависимости от половой принадлежности.

Раздельное обучение мальчиков и девочек в соответствии с их особенностями может стать одним из условий оптимизации учебного процесса при обучении по единым программам, выработке различных методических приемов, более соответствующих принципу природосообразности. Разработка специальных воспитательных программ, прежде всего, должна быть направлена на создание психологически адаптированной, информационно насыщенной воспитательной среды, оптимальным образом влияющей на формирование личностных качеств мальчиков и девочек. Развитие исследований и обучаемых программ, посвященных раздельному обучению, является самым естественным и может способствовать достижению наилучших результатов в образовании, и, как следствие, в профессиональной и научной деятельности будущих выпускников.

Кроме этого, раздельная система обучения может способствовать поддержанию здоровой атмосферы в учебном заведении и являться дополнительной моральной защитой, как для девочек, так и для мальчиков. Опыт некоторых учебных заведений показывает, что дети, воспитывающиеся в раздельных учебных заведениях, лучше успевают в учебе и при этом остаются более здоровыми, нежели их сверстники из совместных школ. Но следует сразу оговориться, что раздельное обучение вводят в практику образовательной деятельности лишь немногие учебные учреждения. В основном это касается исключительно женских или мужских учебных заведений (женских гимназий

¹³ **Раздѣльное обучѣние** – практика обучения, в которой учащиеся мужского и женского пола обучаются не в смешанных, а в раздельных учебных подразделениях, или даже в разных учебных заведениях или учебно-воспитательных учреждениях. До революции раздельное обучение в России практиковалось почти во всех средних учебных заведениях (пансионах, гимназиях, прогимназиях, реальных училищах). Исключение составляли коммерческие училища и некоторые частные учебные заведения, где допускалось совместное обучение. Объем знаний, которые давались в женских учебных заведениях, и права, которые получали их выпускники, были меньше, чем у выпускников мужских учебных заведений.

В мае 1918 года было введено обязательное совместное обучение мальчиков и девочек. Эта мера должна была устранить неравенство женщин и мужчин в области образования, существовавшее до этого.

В 1943 году в условиях Великой отечественной войны раздельное обучение мальчиков и девочек было введено в семилетних и средних школах Москвы и Ленинграда, столиц союзных республик, областных и краевых центров и ряда крупных промышленных центров СССР. Постановление Совета Министров СССР от 1 июля 1954 года восстановило совместное обучение мальчиков и девочек во всех школах [1].

и кадетских корпусов); специальных высших учебных заведений (высших женских курсов при институтах и академиях), экспериментальных и общеобразовательных школ (отдельных классов мальчиков и девочек). Как правило, такого типа учебно-образовательные учреждения являются частными, военными, церковными, хореографическими, музыкальными, создаются по собственной инициативе частных лиц, могут быть предназначены для специфического контингента учащихся.

Большой популярностью процесс раздельного обучения пользуется в национальных учебных заведениях, в которых дети воспитываются в рамках строгих религиозно-нравственных канонів. Воспитание и образование детей в таких лицах и училищах соответствует религиозным ценностям, семейным традициям, оно закрепляет социальные роли, культивирует отношения между мужчиной и женщиной, отцом и матерью, готовит их к выполнению определенных социальных ролей.

Равные в интеллектуальном плане, на биологическом уровне мужчина и женщина выполняют различные функции. Мужчина (отец) – глава семьи, ее защитник и кормилец; женщина (мать) – хранительница домашнего очага и воспитательница детей. Идея раздельного обучения основана на разном предназначении мужчины и женщины в обществе. Считается, что женщины склонны к четко регламентированным видам деятельности (домашние обязанности), а мужчина – это добытчик и открыватель новых земель, он способен на мощный всплеск энергии в ограниченный период времени. Эти особенности хорошо видны в педагогическом коллективе, где женщины и мужчины также играют разные роли.

Следовательно, различия существуют, и проблема учета психологических особенностей в обучении девочек и мальчиков представляется чрезвычайно актуальной. Основную задачу обучения мы видим в воспитании гармоничной, развитой в интеллектуальном и личностном плане, творчески и нестандартно мыслящей, владеющей необходимой суммой базовых знаний, умений и навыков, психологически и физически здоровой личности наших детей. Путей и способов реализации этой глобальной задачи на сегодняшний день существует немало. Один из них нам видится в индивидуально-личностном подходе к обучению и воспитанию каждого ученика, с учетом гендерных (различных по признаку пола), особенностей учащихся. В этой связи встает вопрос о преимуществах гендерного подхода как наиболее полно отражающего процесс индивидуального обучения личности.

В последнее время актуальной остается разработка вопроса о специфике подготовки учителя к реализации индивидуально-личностного подхода к учащимся с учетом их гендерных особенностей. Вопросы гендерного образования и воспитания становятся предметом обсуждения не только педагогической общественности, но и средств массовой информации. Для современного общества характерны понятия «гендерной стратификации» и «гендерной сегрегации»,¹⁴ бурная полемика по вопросам совместного и раздельного обучения детей в средней школе, дифференциации содержания образования по половому признаку и профессиональной карьере мужчин и женщин.

Соглашаясь с И.С. Коном, можно сказать, что раздельное обучение и гендерная сегрегация в современном обществе затрудняют формирование у детей коммуникативных навыков, необходимых мужчинам и женщинам для успешной совместной деятельности, а новые социальные отношения, по мнению ученого, предполагают равенство и не могут строиться по домостроевским рецептам. [2] Если в историко-педагогическом контексте проследить динамику развития воспитательных идей, то можно обнаружить, что с изменением исторических периодов, усовершенствованием

¹⁴ **Гендерная стратификация** – процесс, посредством которого гендер становится основой социальной стратификации (т.е. ранжирования) индивидов и социальных групп по признаку пола. Независимо от того, какие гендерные роли и нормы предписываются женщинам и мужчинам в данной культуре, женщины и «женское», как правило, оцениваются и вознаграждаются ниже, чем мужчины.

Гендерная сегрегация – концентрация мужчин и женщин в разных секторах жизнедеятельности общества, в разных занятиях и профессиях. Характерной чертой гендерной сегрегации выступает концентрация женщин в мало престижных, мало оплачиваемых и мало доходных сферах. Основой такой сегрегации выступает традиционное деление патриархального общества на две противоположные сферы – публичную (или производственную), в которой доминируют мужчины, и частную (семейную, воспроизводственную), которая является уделом женщин. Мужская занятость, как правило, распространяется на производственный сектор и «женская» – на сферу услуг, образование, здравоохранение и торговлю [3].

нием орудий труда и частной собственности менялись и социально-половые роли и отношение к ним со стороны общественности.

Исторически мальчиков и девочек готовили к принципиально разным видам деятельности в обществе. Гендерные роли и различия закреплялись с раннего детства. Там, где трудовая и общественная деятельность была исключительно мужской прерогативой, внесемейное обучение существовало только для мальчиков. Обучение девочек проходило исключительно в семье или в рамках женской половины дома. С появлением школ как общественных образований, они стали исключительно мужской прерогативой. Девочек к обучению в школах не допускали. Как правило, процесс обучения происходил при церквях и монастырях. От учащихся требовалось знание начальной грамоты, устного счета, правил правописания, заучивание наизусть некоторых молитв. Монахини обучали шитью, прядению и другим мастерствам. Это были, как правило, грамотные женщины, которых на Руси называли мастерицами, учительницами, канонницами, читалками, уставницами.

Только в XIX в., с открытием женских приходских школ и школ грамоты, девочек готовили исключительно к семейно-домашним функциям. Представление о необходимости давать женщинам такое же, а возможно – и совместное образование, как и мальчикам, появилось только в результате женского освободительного движения, расширения образовательных перспектив для женщин. Объективной социальной предпосылкой массового школьного, а затем и высшего образования женщин являлось массовое вовлечение женщин в трудовую и общественную деятельность.

В обществах, где мальчиков и девочек готовили к разным видам деятельности, раздельное обучение (и даже полное отсутствие женского образования) было функционально оправдано. Это касалось и содержания, и методов обучения. Сегодня необходимо учитывать существующую систему общественного разделения труда. Современное общество несовместимо с жесткой гендерной стратификацией.

Социальные роли становятся все более гендерно нейтральными, вследствие чего дифференциация по половому признаку содержания образования и методы обучения должны быть социально оправданы, и учитывать при этом все изменения, происходящие в обществе. Для массовых общеобразовательных российских школ наиболее приемлемо совместное и равное обучение, которое представляется социально более функциональным, чем раздельное, хотя раздельное обучение имеет и за рубежом, и у нас в стране глубокие исторические корни.

С одной стороны, гендерный подход в обучении обусловлен культурными традициями и определенной социальной политикой европейских стран (Англия, Швейцария, США и др.), а с другой – основан на полученных в ходе научных исследований данных о различиях в мужской и женской психике. Многие престижные зарубежные учебные заведения используют положительный опыт гендерного подхода, причем внедрение раздельного обучения опирается на инициативу конкретных людей – директоров школ, учителей, родителей, руководителей муниципальных учреждений.

Иными словами, воспитание образованного, хорошего семьянина и родителя (матери и отца), достойного гражданина и равноправного члена общества зависит не только от социальных, но и педагогических условий как то: личности самого воспитателя, учителя и преподавателя в реализации индивидуально-личностного подхода, персонализации воспитывающей среды учебно-образовательного учреждения, предоставляющей возможность выбора социальных ролей; активизации учебно-познавательной деятельности за счет варьирования форм, средств обучения, применения личностно-ориентированных, практико-ориентированных, здоровьесберегающих технологий в процессе обучения. Общепедагогическая подготовка будущего учителя, независимо от типовой принадлежности учебного заведения, должна строиться в соответствии с сущностью индивидуально-личностного подхода и проблематизацией содержания учебного материала, обогащением и совершенствованием индивидуального педагогического опыта с применением знаний основ гендерной теории и возможности ее применения в практике раздельного обучения.

Литература:

1. <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
2. Кон И.С. Совместное и раздельное обучение: научно-теоретические основы / Гендерная социализация как социокультурный феномен. – <http://sexology.narod.ru/info157.html/>.
3. Воронина О.А. Глоссарий. Базовые термины гендерной теории. – <http://www.gender.ru/russian/glossary/#H0410>.

**ЦЕЛИ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В КОНТЕКСТЕ ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНСКИХ ЦЕННОСТЕЙ**
**В СОВРЕМЕННОМ СОЦИУМЕ THE GOALS
OF LITERARY EDUCATION IN THE CONTEXT OF UPBRINGING
OF CIVIL VALUES IN MODERN SOCIETY**

Артюхова И.С.

Старший научный сотрудник
Института содержания и методов обучения РАО,
кандидат педагогических наук

Artyukhova I.S.

Senior scientific officer
of Institute of the content and methods of training
of the Russian Academy of Education,
Candidate of sciences (Education)

Аннотация. На основе проведенного научного анализа общих целей образования, целей литературного образования в современной школе, целей и сущности гражданского воспитания в российском обществе, а также разработки классификации гражданских ценностей выявлены и представлены структура и содержание системы целей литературного образования в контексте гражданских ценностей.

Annotation. The objectives and goals of literary education are represented as a result of multidisciplinary approach. The structure and content of literary education is based on wide interpretation of the universal trends in national education. The liberal values are considered the basis of the civil society and modern education

Ключевые слова. Цели образования, социальный заказ, педагогическая интерпретация социального заказа, цели литературного образования, цели гражданского воспитания, гражданское общество, ценности, гражданские ценности, структура и содержание системы целей литературного образования в контексте гражданских ценностей.

Keywords. Goals and objectives of education, social expectations, literary education, liberal values, civil society, civil values, structure and the content of system of the goals of literary education in a context of civil values.

Цели образования современной школы, сформулированные в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) второго поколения, в частности, в «Фундаментальном ядре содержания общего образования» [1], в «Проекте базисного учебного плана основного общего образования» [2], в проекте «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» [3], совпадают с целями литературного образования в тех моментах, которые подчеркивают необходимость духовно-нравственного, гражданского становления личности школьника. Однако цели, сформулированные в общих документах образования и программах литературного образования [4; 5; 6; 7], являются чрезвычайно общими, задают стратегическую перспективу образовательной и воспитательной работы.

Можно констатировать, что ФГОС, авторские программы литературного образования недостаточно определенно фиксируют цели воспитания личности на каждой образовательной ступени в соответствии с конкретными возрастными задачами образования и развития учащихся. Для воплощения общих образовательных целей в реальную практику необходимы их детализация, конкретизация, а также построение цепочки пролонгированных во времени целей, поэтапно приближающих воспитателей и воспитуемых к намеченным рубежам. То есть, на уровне формулирования непосредственно целей литературного образования обнаруживается проблема педагогической интерпретации общих целей, продекларированных в обозначенных выше документах.

Таким образом, недостаточно разработанной с позиций социального заказа, сформулированного в стандартах второго поколения, является следующая научная проблема: каким образом в систему целей и задач литературного образования в школе должны быть содержательно и методиче-

ски включены важнейшие воспитательные компоненты, в том числе гражданские ценности, соотнесенные:

- С целями и задачами образования, поставленными в ФГОС (в том числе и второго поколения), в нормативных государственных документах и постановлениях;
- С целями и задачами изучения литературы в школе;
- С целями гражданского воспитания в соответствии с социально-психологической динамикой возрастного развития учащихся основной и старшей школы.

Цели и сущность гражданского воспитания в современном российском обществе

Для научно обоснованной постановки целей литературного образования в контексте воспитания гражданских ценностей в современном социуме, для систематизации и конкретизации этих целей на ряд взаимосвязанных и научно обоснованных подцелей в рамках педагогической модели социального заказа рассмотрим цели и сущность современного гражданского воспитания, ядром которого является усвоение учащимися ряда основных гражданских ценностей.

В советское время декларировалась значимость гражданского воспитания. Однако явно выделялись только такие его аспекты, как формирование осознанной законопослушности и патриотическое воспитание. В явном противоречии с интересами тоталитарного советского государства находились основные гражданские ценности, убеждения, умения и качества личности: социальная справедливость; достоинство человека; уверенность в себе; неприкосновенность личной свободы граждан; знание членами общества своих гражданских прав и обязанностей, умение за них бороться; умение объединяться в общественные организации для отстаивания своих прав и свобод перед лицом государства; равенство всех граждан перед законом и др.

Сложным периодом для нашего государства стали годы переходного периода (1991–2000 гг.). Однако и в это время твердую позицию относительно необходимости гражданского воспитания молодежи, в частности учащихся общеобразовательных школ, высказывали в своих трудах и выступлениях ученые-педагоги (Б.Т. Лихачев, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин, Г.Н. Филонов).

Исследователи проблем гражданского воспитания в настоящее время (Л.И. Аманбаева, А.В. Беляев, В.А. Баркалов, А.С. Гаязова, И.М. Дуранов, Т.Б. Журавлева, А.В. Ивашенко, А.М. Князев, В.Н. Маркин, Н.Д. Никандров, И.В. Суколенов, В.А. Сластенин, Н.М. Таланчук, Г.Н. Филонов и др.) оперируют такими терминами, как «гражданские качества», «гражданственность», «гражданская позиция», придавая им примерно одинаковый смысл служения обществу, подразумевающий наличие у членов общества совокупности активности и ответственности, умения адаптироваться к социальной среде и принимать решения на пользу себе и обществу.

Цель гражданского воспитания является комплексной по своей природе. В современной педагогической науке термин «гражданское воспитание» и соответственно целеполагание в этом направлении воспитания тесно связаны с понятием «гражданское общество». Ориентирами при движении нашего общества к тому состоянию, которое получит право именоваться гражданским, а также при образовании и воспитании будущих граждан такого общества могут стать следующие характеристики современного западного гражданского общества [8, 15]:

- Сформированность у граждан определенной культуры, характеризующейся общественной активностью граждан, развитием в них таких моральных качеств, как уважение к другому индивиду и обществу в целом; ответственность перед собой и другими, стремление помочь бедным и обездоленным и т.п.;
- Достижение такого уровня демократических норм, который обеспечивает гражданам не только права и свободы, но и обязанности перед государством и обществом; индивид становится автономен перед государством и обществом, но в то же время осознает меру своей ответственности перед ними.

Таким образом, суть гражданского общества – это активность, инициатива, ответственность граждан в отстаивании своих прав и интересов и защита их от диктата государства.

По мнению Л.И. Аманбаевой [8, 28], целью воспитания в широком смысле слова должно стать постепенное формирование гражданской культуры населения с учетом двух основных особенностей: во-первых, субъектами гражданского общества могут быть только люди, знающие, что их

собственные действия – наилучший способ защиты своих интересов, решения волнующих их социальных, политических проблем; во-вторых, реальный и потенциальный субъект гражданского общества – это человек, уверенный в том, что добиться результатов можно, лишь объединив свои действия с действиями других людей.

Таким образом, гражданское воспитание не может быть сведено к какой-либо одной форме общественного сознания, даже такой, как политическое или правовое сознание. Сведение гражданской культуры к явлениям политического порядка есть наследие тоталитарного прошлого. Имеются все основания охарактеризовать гражданскую культуру как явление, где органически сливаются политические и правовые, нравственные и эстетические, а также иные ценности, создающие единую базу для осознания человеком гражданских прав и обязанностей индивида и общества, личности и государства.

В соответствии с разрабатываемым в современной педагогике компетентностным подходом, цель гражданского воспитания можно рассматривать как формирование «компетенции гражданственности» (термин введен И.А. Зимней). Данная компетенция подразумевает «знания и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свободу и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание символов государства (герба, флага, гимна) и гордость за них» [9, 33–45]. Структура гражданской компетентности представляется здесь в виде трехмерной модели, включающей в себя мотивационно-ценностный блок (гуманистическую ценностную диспозицию), когнитивный (знаниевый) и деятельностный блоки.

А.М. Князев, обобщив результаты исследований последних лет, посвященных воспитанию гражданственности в системе российского образования, делает следующий вывод о целях данного направления воспитания в терминологии акмеологической науки [10]. Акме (вершиной, высшей точкой, некоей идеальной моделью, к достижению которой нужно стремиться) воспитания гражданственности является интегрированная социально, социокультурно и исторически обусловленная гражданская зрелость человека, включающая:

- Личностную ответственность за благополучие, последовательное развитие, а также надежную безопасность государства и гражданского общества;
- Гражданский долг личности перед государством и обществом за предоставленные возможности развития и условия жизнедеятельности;
- Активную гражданскую жизненную позицию, понимаемую как ценностный способ жизни личности, направленный на достижение собственных жизненных целей;
- Относительную устойчивость системы сформированных гражданских отношений;
- Патриотизм как любовь к Родине.

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России» [3, 17] сделана научно обоснованная попытка сформулировать систему базовых национальных ценностей, на основе которых возможна духовно нравственная консолидация многонационального народа Российской Федерации. Как приоритетные среди системы базовых национальных ценностей выделяются ценности, имеющие непосредственное отношение к гражданскому воспитанию подрастающего поколения, а именно: патриотизм – любовь к России, к своему народу, к своей малой родине, служение Отечеству; социальная солидарность – свобода личная и национальная, доверие к людям, институтам государства и гражданского общества, справедливость, милосердие, честь, достоинство; гражданственность – служение Отечеству, правовое государство, гражданское общество, закон и правопорядок, поликультурный мир, свобода совести и вероисповедания.

Эти ценности глубоко созвучны принципам и ценностям, провозглашенным во Всеобщей декларации прав человека, принятой Генеральной Ассамблеей ООН в 1948 году в Париже. В Декларации провозглашены личные права и свободы для каждого человека, гражданина своей страны. Этот документ остается основным сводом стандартов в области прав человека и в XXI столетии и краеугольным камнем всемирного движения в защиту прав человека. Каждый человек обладает достоинством. Достоинство дает человеку чувство собственной значимости и ценности. Существование прав человека свидетельствует о том, что люди понимают ценность человеческой личности. Человеческое достоинство не является индивидуалистическим, исключительным и изолированным понятием. Оно является частью нашего общего человеческого облика.

Права человека дают членам общества возможность уважать друг друга и сосуществовать друг с другом. Нарушение прав человека и основных свобод является не только личной трагедией, но и создает условия для социальных и политических беспорядков и порождает насилие и конфликты с обществами и государствами и между ними. Принципы и ценности Всеобщей декларации прав человека становятся важнейшими ориентирами при разработке целей образования, воплощаются в жизнь при организации образовательного и воспитательного процесса, при реализации целей и задач гражданского воспитания учащихся.

Классификация гражданских ценностей. Категория «ценность» – одна из самых сложных в философии, социологии, психологии и педагогике. В литературе насчитывается более ста дефиниций понятия «ценность», в которых предлагаются к рассмотрению разнообразные подходы и стороны данной проблемы. В нашем исследовании под ценностью мы понимаем объект, явление или предмет, на который направлено внимание личности, и который в силу своей роли в жизни человека приобретает определенное статусное положение.

В основании разработанной классификации гражданских ценностей лежит направленность объектов, явлений, предметов, содержательно относящихся к понятию «гражданственность»: с одной стороны, это – государство, страна общество; с другой, – личность, человек, индивид (см. табл. 1). Данный комплекс ценностей выявляет как противоречие, так и единство выделенных ценностей. Действительно, с одной стороны, обеспечить достойное существование человека невозможно без признания ценностей, направленных на укрепление гражданского общества и правового государства. С другой стороны, культивирование ценностей, направленных на личность человека, создает надежную основу для построения и существования справедливого правового государства.

Таблица 1.

Гражданские ценности	
Государство, страна, общество	Личность, человек, индивид
Родина, Отечество Государство (безопасность, независимость, целостность, благополучие, последовательное развитие) Правовое государство Гражданское общество Закон и правопорядок Социальная справедливость Поликультурный мир Свобода совести и вероисповедания Символы государства (герб, флаг, гимн)	Жизнь человека Безопасность Свобода личная и национальная Равенство всех граждан перед законом Права человека Справедливость Милосердие Честь Достоинство Ответственность Уверенность в себе

Категория «ценность» тесно связана с категорией «ценностные ориентации». Ценностные ориентации представляют собой сложное интегративное образование, входящее в структуру личности и обуславливающее ее самоопределение. Суть этой категории составляет устойчивое ценностное отношение к совокупности материальных и духовных благ, ценностей, идеалов, вызывающее стремление у человека к их достижению и служащее ему ориентиром в поведении и действиях.

Учеными неоднократно предпринимались попытки разграничить категории «ценность» и «ценностные ориентации». С.Л. Рубинштейн говорил, что ценность – значимость для человека чего-то в мире, и только признаваемая ценность способна выполнять важнейшую функцию – функцию ориентира поведения. Ценностная ориентация обнаруживает себя в определенной направленности сознания и поведения, проявляющихся в общественно значимых делах и поступках [11, 148]. Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее взглядов на окружающий мир, отношения к другим людям, к себе самому, основу мировоззрения, «философию жизни» [12].

Суть категории «гражданские ценностные ориентации» составляет ценностное отношение личности к демократическим идеалам гражданского общества, выражающееся в их осознании, переживании как потребности, принятии на позитивном эмоциональном уровне, освоении в разных видах социально значимой деятельности.

Гражданские ценностные ориентации учащихся проявляются через их отношения к ценностям, выделенным в приведенной выше классификации этих ценностей (табл. 1): с одной стороны, – к государству, стране, обществу; с другой, – к личности, человеку, индивиду.

Оперируя категориями «ценность» и «ценностные ориентации», можно сказать, что важнейшей целью современного образования является формирование у учащихся гражданских ценностных ориентаций, которые представляют собой сложное интегративное образование, входящее в структуру личности.

Структура и содержание системы целей литературного образования в контексте гражданских ценностей

Как известно, развитие личности ребенка не происходит по частям, личность всегда развивается целостно, в этом процессе задействованы различные аспекты деятельности человека: усвоение знаний, развитие эмоционально-ценностной сферы, становление качеств личности, формирование навыков деятельности и др. – все это развивается комплексно, во взаимосвязи. Развитие личности осуществляется в деятельности, управляемой системой мотивов. Личность развивается целостно в определенных социальных условиях благодаря ее взаимодействию с окружающим социумом, приобретая опыт жизнедеятельности на основе усвоения общественных форм сознания и поведения (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, И.С. Кон, В.А. Петровский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.; В.З. Вульф, А.В. Мудрик, В.Д. Семенов, О.С. Газман, Л.И. Новикова и др.).

Однако в научных целях выделяют следующие структурные компоненты целостного личностного развития учащихся:

- Когнитивный (знаниевый);
- Эмоционально-ценностный;
- Личностно-развивающий;
- Деятельностный.

Рассмотрим далее структурные компоненты системы целей литературного образования, ориентированной как на реализацию целей литературного образования учащихся, так и на эффективное формирование гражданских ценностных ориентаций. Данное рассмотрение проводится с учетом социально-психологических возрастных особенностей развития учащихся. Заметим, что речь идет именно о развивающейся, быстро взрослеющей личности, какой является учащийся средней школы: 5–7 классы – младший подростковый возраст, 8–9 классы – старший подростковый возраст, 10–11 классы – юношеский возраст.

Когнитивный (знаниевый) компонент цели направлен на овладение учащимися в процессе изучения литературы ключевыми понятиями, отражающими культурную, социальную, духовную, нравственную жизнь человека и общества, на получение сведений из художественных произведений об историческом развитии российского общества, других народов и государств. На уровне понятий учащиеся должны усвоить знания, которые составляют основу важнейших гражданских ценностей (см. табл. 1):

- а) Относящиеся к жизни человека, личности: о ценности жизни человека; о свободе личной и национальной; о важнейших нравственных понятиях и качествах личности – справедливости, милосердии, чести, достоинстве, ответственности, уверенности в себе.
- б) Относящиеся к государству, стране, обществу: о Родине, Отечестве; о русской национальной и религиозной культуре, о национальной и религиозной культуре других народов; о социальной справедливости; о жизни в поликультурном мире; о богатстве и красоте природы родного края и других стран.

Эмоционально-ценностный компонент цели предполагает формирование у учащихся устойчивого позитивного ценностного отношения к выделенным выше гражданским ценностям (см. табл. 1). Возможности литературного образования, благодаря особой художественности, эмоциональности изучаемых произведений, наличию ярких образов, литературных героев, примеров и т.п., предоставляют возможности для позитивного переживания и принятия учащимися ценностей, относящихся к духовному, нравственному миру человека; ценности человеческой жизни, че-

ловческого достоинства, а также для воспитания любви к Родине, к родной природе, гордости за свое Отечество, за национальную культуру.

Личностно-развивающий компонент цели предполагает формирование у учащихся следующих личностных качеств: активности, инициативы, ответственности, способности к самопознанию и самоизменению; независимости; доверия к себе; умения делать выбор и нести за него ответственность; целенаправленности; самокритичности; компетентности; коммуникативности; самостоятельности; эмоциональной (поведенческой) гибкости; мобильности, волевых качеств.

Необходимо развивать личностные качества, помогающие подростку или старшему школьнику стать личностью в полном смысле слова, повзрослеть, преодолеть противоречия возрастного развития. Особое внимание должно быть уделено: воспитанию у учащихся доверия к себе; обучению учащихся совершать осознанный, самостоятельный выбор.

Доверие к себе можно осмыслить как относительно самостоятельный феномен личности, позволяющий человеку занять определенную ценностную позицию по отношению к самому себе, к миру и, исходя из этой позиции, строить собственную жизненную стратегию. Именно в этом смысле доверие к себе выступает важнейшим условием подлинной субъектности личности [13]. Самоорганизация личности на субъективном, личностном уровне означает, в первую очередь, формирование у человека доверия к себе, которое включает в себя следующие параметры:

- Полноценное овладение собой, своей сущностью;
- Способность самостоятельно ставить цели и действовать в соответствии с ними, сохраняя адекватную критическую позицию по отношению к самому себе;
- Способность предвосхищать результаты действий до их выполнения;
- Способность самостоятельно строить стратегию достижения целей в соответствии с внутренними личностными смыслами;
- Умение соотносить возникающие потребности с возможностями их реализации в данной ситуации и с присвоенными личностью социокультурными ориентирами (смыслами), имеющими место в обществе.

Деятельностный компонент цели направлен на обучение учащихся способам и приемам действия, отвечающим нормам морали и нравственности, позволяющим реализовать жизненные цели, безболезненно адаптироваться в обществе, бороться за свои права и т.п. В частности, в процессе изучения литературных произведений нужно учить учащихся высказывать свое мнение, отстаивать и аргументировать его, привлекать учащихся к участию в дискуссиях на нравственные, духовные, гражданско-патриотические темы.

Чрезвычайно важным является обучение подростка умению делать выбор, а именно:

- Ориентироваться в потоке информации и прочитанных текстах, отбирать нужную для себя информацию, относиться к ней критически, максимально ее использовать для собственной пользы;
- Делать выбор в каких-либо сиюминутных ситуациях, в текущей жизни;
- Делать выбор в нравственных и сложных жизненных ситуациях.
- Важным условием такого обучения является формирование у подростков умения предвидеть последствия выбора, а также формирование ответственности за принятое решение.

Такое покомпонентное рассмотрение целей литературного образования моделируется с явным акцентом на формировании гражданских ценностей в связи с заявленным предметом исследования. При формулировании же целей литературного образования в целом данная модель должна быть адекватно встроена в общую систему целей. Совокупность этих целей (литературного образования и формирования гражданских ценностей) необходимо интегрировать в единое целое, при этом должны выполняться такие важные условия:

- На уроках полноценно реализуются специфические цели литературного образования, а именно нацеленность на гражданское становление учащихся не должна идти в ущерб литературному образованию, а более того, должна способствовать глубокому освоению учащимися текстов художественных произведений, развитию эмоционального восприятия художественного текста, образного и аналитического мышления, творческого воображения, читательской культуры и др.

- Усвоение учащимися гражданских ценностей происходит на основе содержания литературных произведений и методически обоснованной системы их изучения, а также на основе научно доказанных механизмов усвоения учащимися социальных ценностей, в том числе и гражданских.

Таким образом, выявление системы взаимосвязанных целей литературного образования и формирования гражданских ценностных ориентаций учащихся в образовательном процессе является начальным этапом для построения педагогической модели литературного образования, включающей в себя, помимо целевого блока, содержательный, технологический и оценочно-результативный блоки.

Литература:

1. Фундаментальное ядро содержания общего образования: проект. – М., 2009. – сайт www.standart.edu.ru: «Федеральный государственный образовательный стандарт».
2. Проект базисного учебного плана основного общего образования для ОУ с русским языком обучения, с родным (нерусским) языком обучения, и варианты БУПов для вечерних (сменных) общеобразовательных учреждений, 2009. – сайт www.standart.edu.ru: «Федеральный государственный образовательный стандарт».
3. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2009.
4. Кутузов А.Г. В мире литературы 5–11 кл.: Программа. – М.: Дрофа, 2005.
5. Ланин Б.А., Устинова Л.Ю. Программа: 5–11 классы общеобразовательных учреждений. – М.: Вентана-Граф, 2006.
6. Маранцман В.Г. Программа литературного образования: 5–9 кл., 10–11 кл. – М.: Просвещение, 2007.
7. Меркин Г.С. Программа по литературе для 5–11 кл. – М.: Русское слово, 2009.
8. Аманбаева Л.И. Теоретические основы гражданского воспитания учащейся молодежи в новых социальных условиях. – М., 2001.
9. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Компетенции в образовании: опыт проектирования: Сб. науч. тр. / Под ред. А.В. Хуторского. – М.: ИНЭК, 2007.
10. Князев А.М. Акмеолого-педагогическая концепция воспитания гражданственности в системе российского образования : автореферат дис. ... доктора педагогических наук. – М., 2008.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей педагогики. – В 2 т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1989.
12. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 254 с.
13. Скрипкина Т.П. Доверие к себе как условие развития личности // Вопросы психологии. — 2002. – № 1. – С. 95–103.

СОВРЕМЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА В ШКОЛЕ XXI ВЕКА

MODERN LITERATURE AT XXI CENTURY SCHOOL

Ланин Б.А.

Заведующий лабораторией литературного образования
Института содержания и методов обучения РАО,
доктор филологических наук, профессор

Lanin B.A.

Director of Laboratory of literary education
of Institute of the content and methods of training
of the Russian Academy of Education,
Doctor of science (Philology), Professor

Аннотация. Рассматриваются принципы включения произведений современной литературы в школьную программу. Отвергается идея о разделении массовой культуры и литературы, изучаемой в школе. Сформулированы принципы отбора литературных произведений: литературная значимость произведения, его популярность и литературно-критическая оценка; репрезентативность произведения для творчества изучаемого писателя; методическая и культурная традиция; доступность литературного произведения школьникам; «интересность» произведения; стилистическая характерность языка.

Annotation. Principles of introduction of works of the modern literature in the school program are considered. The idea about division of mass culture and the literature studied at school is rejected. Principles of selection of literary works are formulated: the literary importance of work, its popularity and a literary-critical estimation; a representativeness of work for creativity of the studied writer; methodical and cultural tradition; availability of a literary work for pupils; «attractiveness» of piece of work; language stylistic distinctness.

Ключевые слова. Современная литература, массовая культура, принципы отбора литературы, программа по литературе.

Keywords. Modern literature, mass-culture, criteria's for literature selection, literature curricula.

Чтобы оказаться в школьной программе, текст должен стать классическим. В логоцентрической системе текст становится классическим, когда изучается в школе. Но это еще не замкнутый круг. Еще одно предложение: в той же системе классические тексты непременно становятся массовыми. Круг замкнулся.

Так складывается костяк обязательных для ознакомления текстов. В них главное – сюжет, особенно легко воспроизводимые его части. В этом смысле литература успешно делит свое влияние с кино. Визуальный ряд помогает закрепить в памяти наиболее доступные для запоминания и воспроизведения сцены. Конечно, декларируется равноправие «содержания и формы», на самом деле содержание и его «правильная» интерпретация – главное.

Один из первых случаев совпадения – «Как закалялась сталь». Это был идеальный случай: классическое произведение сразу же задумывалось как обязательное для всенародного, в том числе и школьного, изучения. После разрушения в конце 20-х годов книжного рынка массовая литература не зависела от количества проданных экземпляров.

В программах советской эпохи через короткое время после выхода в свет оказались «Молодая гвардия» А. Фадеева, стихи Е. Евтушенко. В 70-е годы новые произведения перестали включаться в школьную программу непосредственно. Для них было необходимо «выдержать срок» в списке для внеклассного чтения или для факультативного изучения.

Это совпало с общественным интересом к учителям-новаторам. Их объединяло стремление к облегченному образованию, «свободному», «счастливному», наконец, «Образованию с улыбкой».

Когда известный психолог Я. Коломинский называл школу «домом, где разбиваются сердца», он уточнял цель, которую хотели разрушить своими акциями учителя-новаторы.

Но стремление к облегченному образованию в стране всесторонне развитого военно-промышленного комплекса могло привести лишь к одному: к сокращению гуманитарного образования. Ну, не математику же с физикой сокращать в государственном образовании, направленном на воспроизводство корифеев «почтовых ящиков». В итоге литературный канон оуклился, вот только ждать бабочки не стоило. Изученные в школе произведения не перечитывались. Читательский репертуар определялся на правительственном уровне и регулировался лимитами на бумагу. Так литературное образование на десятилетие разошлось с литературным процессом.

Когда в 90-е гг. начали появляться авторские программы, то они, естественно, старались отреагировать на появившиеся за годы перестройки новые тексты – Платонова, Булгакова, Замятина, Бродского, раннего Солженицына. Так вновь современная школьникам литература была попридержана – до изменения ситуации. Такое изменение ситуации настало с провозглашением курса на «профильную школу». Конечно, профильная школа была провозглашена для того, чтобы избавить «технарей» от гуманитарных «излишеств», но для гуманитарно ориентированных детей такая ситуация давала очевидный шанс восполнить свое литературное образование и научиться оценивать произведения современной литературы, следить за литературным процессом, выстраивать свой читательский репертуар.

В «постсовременной культуре» философ («постсовременный»?) Валерий Подорога выделяет три страта:

- 1) **культуру труда**, отчасти совпадающую с идеологией «трудовой этики» М. Вебера;
- 2) **культуру памяти** – учитывающую, что нынешний человек все более оперирует «оперативной памятью», нежели более глубокой и фундаментальной: ему важнее прожить сегодняшним днем, ближайшей неделей, чем сформировать на основе памяти долгосрочную жизненную стратегию, которая может быть в любой момент опровергнута обстоятельствами мгновенно и порой радикально изменяющейся действительности;
- 3) **культуру свободного времени** – важнейшая, по мнению философа, страта, отчасти противоречащая второй страте, ибо по сути своей – страта «забытия», позволяющая на время «забыть» повседневные трудности и переключиться в другой культурный регистр [1].

О чем говорит гипертрофированное развитие последней страты? О том, что Россия, хотим мы все того или нет, участвует в современных глобализационных процессах. А это значит, что все большее место в жизни наших граждан начинает играть массовая культура, менее значимая для старших поколений, чьи вкусы определились и сформировались до перестройки, органичная и адекватная – для нынешних школьников.

Наивно думать, что главные проблемы для нашей культуры рождаются за океаном. Вот что пишет один из самых популярных европейских писателей француз Мишель Уэльбек: «Опасности, подстерегающие литературу сегодня, не имеют ничего общего с теми опасностями, которые подстерегали другие искусства, а порой и наносили им непоправимый вред. Эти опасности скорее связаны с акселерацией восприятий и ощущений, характерных для логики гипермаркета.

В самом деле, ведь книгу можно оценить только постепенно; она требует обдумывания (не столько в смысле интеллектуального усилия, сколько в смысле возвращения назад); не бывает чтения без остановки, без движения вспять, без перечитывания. Это невозможная, даже абсурдная вещь в мире, где все изменчиво, все текуче, ничто не имеет непреходящей ценности – ни правила, ни вещи, ни живые существа.

Изо всех сил (а силы у нее когда-то были могучие) литература сопротивляется понятию непрерывной актуальности, абсолютизации настоящего времени. Книги ждут своих читателей, но у этих читателей должно быть свое собственное, стабильное существование. Они не могут быть просто потребителями, безликими тенями, они в каком-то смысле должны быть субъектами». [2]

Нужно прямо сказать: «Оградить школьников от массовой литературы» – задача бессмысленная. Массовая литература – она для всех, в том числе и для школьников. Проблема в том, как научить школьника находить и читать литературу для его читательской категории, а уже внутри этого литературного потока выбирать любимых писателей, произведения любимых жанров. Конечная

задача – воспитание литературного вкуса, умения различать «плохое» и «хорошее» в литературе, выработка критериев оценивания литературных произведений.

Разумеется, если эстетически сравнивать произведения массовой культуры с признанными классическими образцами, то очень легко скатиться на категориальное противопоставление, дескать, классика – «прекрасное» и «возвышенное», массовая культура – «безобразное» и «низменное». Однако современные культурологи справедливо замечают, что «масскульт отнюдь не всегда выступает как нечто пугающее, низменное и шокирующее. Чаще всего потребителем масскульта выступает типичный обыватель, не являющийся любителем “экстремальных” жанров, но с удовольствием воспринимающий приключения, мелодраму... Эти произведения не только дают отдых и успокоение усталому человеку, но порою выступают в качестве букваря по психологии или пособия по этикету, помогая ориентироваться в сложных жизненных ситуациях. Острота противоречий или показываемых конфликтных ситуаций никогда не доводится до каких-то пределов, смягчается юмором или переводится на другую сюжетную линию. Сами противоречия, в конце концов, разрешаются, запутанные отношения выясняются, добро торжествует, зло наказывается или высмеивается...» [3]

Глухого забора между школьниками и массовой культурой уже никогда не будет. Школа и методическая наука должны придумать действенные фильтры, в этом – один из вызовов времени. Цензура себя оправдывает только в ряде случаев – для запрета пропаганды насилия, наркотиков, межнациональной вражды. В остальном – это лишь бессмысленно и порой забавно.

Пока что школа не успевает реагировать на внедрение массовой культуры в сознание подростков. Особенно это касается литературы и визуальных искусств.

Вот эти соображения и натолкнули нас на мысль создать программу по современной русской литературе.

Первая же возникшая проблема – критерии отбора произведений. Обычно авторы программ свои критерии отбора начинали с «высокохудожественных, общественно значимых». Разделить было невозможно. Но как применить эти критерии к современной литературе, о которой **спорят** читатели и критики? Ведь их оценки еще не устоялись. В прошлом главенствовавшая нормативная эстетика не допускала, что общественно малозначимые произведения могут оказаться художественными, и наоборот. Конечно, «общественно значимые» – это парафраз «идеологически значимых». Ну, какое общественное значение имел роман «Мать», написанный 80 лет тому назад, в начале 80-х годов? В нем сплелись неправдоподобная ситуация, некоторая заостренность сюжета, претензия на историчность и реалистичность, легкий флер религиозности, а главное – доступная любому человеку переделка характера, взросление, возрастание над самим собой прежним. Однако, в силу своей идеологической насыщенности, он составлял основу канона.

Какое общественное значение имел роман «Разгром»? Есть в самом конце «Разгрома» замечательная сцена. Потерявший большую часть бойцов, безжалостно обиравший во имя высших целей мирное население отряд выходит из тайги. От многочисленного партизанского отряда осталось всего 19 человек. На противоположном берегу обычные люди – из тех, кого обирали и за чей счет просуществовали, «провоевали» народные защитники – убирают урожай и поют песни. Значит, революционная борьба все же нечто стороннее?

Здесь установлению канона, закреплению романа в каноне помогала методическая наука. Она попросту не заметила этой концовки, а вслед за ней не заметили ее и учителя, включая и знаменитых на весь союз новаторов, а литераторов среди них было немало. Наконец, в «Поднятой целине» Кондрат Майданников именно потому и идет в колхоз, размышляя над этой необходимостью бессонной ночью, что понимает – нет жизни без колхоза, буквально: или жизнь в колхозе – или не будет ему жизни на этой земле.

Критика и методическая наука, формировавшие, управлявшие и поддерживавшие канон, интерпретировали «расцветенными», «уточняемыми» терминами: реализм – социалистический (т.е. не реализм), гуманизм – революционный (т.е. не гуманизм), справедливость – классовая (т.е. несправедливость) и т.п. – мораль, правосудие и прочие термины также потребовали переводящего в негативность уточнения. Этим фактически нивелировалась этико-эстетическая шкала литературных ценностей, выработанная русской классикой.

Необходимо было разобраться в современной ситуации в отечественной культуре и искусстве. Наиболее точными были словами известного немецкого культуролога и философа Вернера Хофмана: «Итог современной ситуации в искусстве может быть подведен словами философа Людвиг Витгенштейна: “Не существует априорного порядка вещей”. Можно, однако, воспользоваться и определением К. Маркса: “В наше время каждая вещь беременна своей противоположностью”. Оба высказывания высвечивают как самосознание искусства, так и его положение в мире в целом. Все может стать предметом искусства, так как не существует априорно ограниченной сферы искусства. Искусство, и это следует еще раз подчеркнуть, является скорее понятием, о котором условливаются в диалоге изготовитель и потребитель, то есть оно определяется соответствующими условиями. Произведения искусства более не являются некоторыми утверждениями, они предлагают некоторый опыт и некоторые ситуации на выбор. Понятийные границы между художником и нехудожником стали прозрачными. Там, где художник отказывается от пьедестала, не терпящего возражений возведения, намечается открытое, связанное с многообразием форм понимание искусства, которое в полемике нашего времени становится на сторону открытого общества...». [4]

Итак, в современной эстетической ситуации прежние критерии отбора не могли сработать. Оставались практически неосвоенными новые для методики жанры – например, фэнтези, различные жанровые разновидности современной фантастики, стыдливо выброшенная в самостоятельное чтение приключенческая и детективная литература, документальные и биографические произведения.

Уже появились два десятка монографий о русском постмодернизме, но по-прежнему лишь один научный коллектив предлагает методические подходы к освоению этой темы. В итоге мы **разработали программу элективного курса «Современная русская литература. 10–11 классы», рассчитанную на 72 часа. Реализация этой программы актуальна в рамках школьного компонента, в профильных гуманитарных классах.**

Главная особенность программы «Современная русская литература», как следует из названия, – включение в круг школьного изучения произведений современной литературы. Однако изучение современной литературы, современного литературного процесса, современником и свидетелем которого является ученик, становится благотворным и по другим соображениям. Если основной курс литературы изучается в контексте **литературоведения**, то курс «Современная русская литература» – в контексте **литературной критики**, что значительно изменяет ракурс изображения. Сокращается дистанция между временем опубликования произведения и его общественной оценкой, читательским признанием.

Ни об одном произведении современной литературы нельзя сказать, что оно – «классическое», ибо современная литература не может быть таковой по определению. Должно пройти время, литературная критика должна взвесить новаторство и традиционные элементы, отследить влияние на других писателей, должен сложиться общественный консенсус, чтобы в читательской, литературно-критической атмосфере, наконец, в общественном мнении произведение утвердилось в качестве классического.

Крупный специалист по творчеству А. П. Чехова И. Гурвич, говоря о понятии «литературная классика», замечал: «Обозначим его основу, его ядро: “Классика – безусловно, лучшее, общепризнанно лучшее”. Когда же выделяют “лучшее в своем роде”, то тем самым понятийную структуру осложняют дополнительным содержанием. Оно не ущемляет основного значения, но взаимодействует с ним, сообщая авторитетному термину отчетливо чувствуемую подвижность». [5]

Конечно, при отборе произведений нам приходилось все чаще идти за сложившимися в читательском сообществе предпочтениями, попросту говоря – за «рынком», ибо книжный рынок все же не так наивен и хаотичен, нежели рынок товаров повседневного бытового спроса. В этом следовании изменяющейся литературной моде нет ничего зазорного для учителя и для школы как для государственной институции. Напротив, разрыв между изучаемой в школе литературой и репертуаром современного читателя является порой опасным для авторитета школы: на уроках литературы обсуждаются проблемы ушедших поколений, методическая инерция поддерживает на плаву произведения, давно ушедшие в специальную историю литературы для профессионалов.

Отбирая произведения для включения в программу, мы следовали следующим принципам:

- 1) литературная значимость произведения, его популярность и литературно-критическая оценка;
- 2) репрезентативность произведения для творчества изучаемого писателя;
- 3) методическая и культурная традиция, например, необходимость «военной темы» и прослеживания судеб реализма в современной литературе;
- 4) доступность литературного произведения школьникам – развиваемая и взятая в динамике;
- 5) «интересность» произведения – также развивающаяся категория;
- 6) стилистическая характеристика языка.

Некоторые постмодернистские произведения, неприемлемые для текстуального изучения в классе из-за радикальности языка, сцен насилия или откровенно эротического содержания, могут быть упомянуты учителем в обзоре. В программу были включены произведения, написанные позже 1984 года, т. е. начиная с утверждения «гласности» и свободы творчества как основы современного литературного процесса.

Программа построена на сочетании нескольких традиционных принципов. В ней взаимно дополняют друг друга проблемно-тематический, историко-литературный, теоретико-литературный, семиотический и деятельностный принципы. Работая по этой программе, учитель может постоянно обращаться к основной программе для профильной школы, к обязательному минимуму литературного образования, к Государственному стандарту литературного образования.

Некоторые темы программы дополняют изучаемый по основным программам корпус текстов, дают возможность более творчески, деятельностно включиться в освоение современного литературного процесса.

Программа предусматривает самые разнообразные виды ученической деятельности: читательскую, репродуктивную, литературно-критическую, наконец, креативно-дизайнерскую – при создании веб-сайтов, посвященных творчеству того или иного писателя.

Упор на мастерство и оценку, разбор критических материалов при изучении творчества современных писателей, прослеживание литературных дискуссий и, по мере возможностей, включение в эти дискуссии (хотя бы в форме сетевых форумов) способствуют становлению современного читателя, позволяют ученику самому стать одним из участников – хотя и не самым активным – литературного процесса.

Крайне важно, чтобы при этом курс литературы всячески поощрял и поддерживал воспитание заинтересованного в родной культуре человека, толерантного по отношению к «другому» (М. М. Бахтин), т.е. терпимого к проявлениям «инаковости». Вот лишь некоторые из тем, которые раскрываются в нашем курсе современной русской литературы:

- 1) Автобиографизм современной прозы (А. П. Чудаков. «Ложится мгла на холодные ступени»; А. Терехов. «Бабаев»; А. Найман. «Рассказы об Анне Ахматовой»; А. Генис. «Довлатов и окрестности»; Н. Коржавин. «В соблазнах кровавой эпохи»).
- 2) Неореализм (Л. Улицкая. «Казус Кукоцкого», «Медя и ее дети»; В. Маканин. «Андеграунд»; А. Слаповский. «Я – не Я»; А. Волос. «Недвижимость»).
- 3) Военная тема (Г. Владимов. «Генерал и его армия»; О. Ермаков. «Знак зверя»; А. Азольский. «Диверсант»; В. Астафьев. «Прокляты и убиты»).
- 4) Судьба литературы русской эмиграции (А. Солженицын. «Россия в обвале», рассказы и литературно-критические эссе; И. Бродский «Урания»; В. Войнович «Замысел», «Монументальная пропаганда», «Портрет на фоне мифа»; В. Аксенов «Московская сага»; А. Гладилин «Французская Советская Социалистическая Республика», «Тень всадника»; Б. Хазанов «Час короля»; Ю. Кублановский «Дольше календаря»; И. Горбаневская «Кто о чем поет»; Н. Коржавин «Сплетения», «Время дано»; С. Довлатов «Заповедник»; А. Гольдштейн «Прощание с Нарциссом»; Д. Рубина «Вот идет Мессия»; С. Болмат «Сами по себе»; Ю. Дружников «Русские мифы», «Ангелы на кончике иглы»; М. Веллер «Легенды Невского проспекта», «Ножик Сережи Довлатова»).
- 5) Трансформация истории (Е. Попов «Прекрасность жизни»; В. Залотуха «Великий поход за освобождение Индии (Революционная хроника)»; В. Пьецух «Государственное дитя»; Х. ван Зайчик «Плохих людей нет»).

- 6) Фантастическая и утопическая литература (А. Кабаков «Невозвращенец»; Л. Петрушевская «Новые Робинзоны»; В. Маканин «Лаз»; Т. Толстая «Кысь»; Вяч. Рыбаков «Гравилет 'Цесаревич'»; О. Дивов «Выбраковка»; В. Пелевин «Омон Ра»).
- 7) Постмодернизм (Вен. Ерофеев «Москва – Петушки»; А. Битов «Пушкинский Дом»; В. Сорокин «Очередь»; В. Пелевин «Жизнь насекомых»; Д. Галковский «Бесконечный тупик»).
- 8) Концептуализм в современной поэзии (Творчество Д. А. Пригова, Л. Рубинштейна, Т. Кибирова, М. Айзенберга, С. Гандлевского, Д. Новикова).
- 9) Поэтический метареализм (Творчество И. Жданова, А. Еременко, А. Парщикова, В. Кальпиди, О. Седаковой, В. Павловой).
- 10) Современная эссеистика (И. Бродский «Меньше, чем единица», «Письмо Горацию»; А. Генис «Один. Два. Три»; Б. Парамонов «След», «Конец стиля»; П. Вайль «Гений места», «Карта Родины»).
- 11) Возрождение детектива (Б. Акунин «Внеклассное чтение»; Д. Донцова «Привидение в кроссовках»; А. Маринина «Стилист»).
- 12) Русская литература в Интернете.

По этой программе было выпущено пособие [6], вышедшее в двух форматах: в качестве спецкурса и в виде пособия для самообразования старшеклассников и поступающих на гуманитарные специальности в вузы.

Конечно, несмотря на системность охвата современной литературы, нас порой упрекали в субъективности отбора произведений. Но разве можно обойтись без этих упреков, если решил создавать федеральную программу и серию учебников? Эти замечания – ветер в паруса, они помогают почувствовать заинтересованность экспертов, учителей, писателей, методистов, наконец, родителей, заинтересованных в современном образовании для своих детей.

Главная проблема, связанная с этим курсом, – его мгновенное устаревание. Видимо, сейчас становится актуальной работа над методикой преподавания и чтения «бесбумажной» литературы. Тексты все чаще прочитываются не в книге, а на электронных носителях.

«Электронный текст, каким мы его знаем или знали до сих пор, – это текст мобильный, изменчивый, открытый, – пишет крупнейший западный теоретик чтения Роже Шартье. – Читатель может не только выразить свое отношение к нему на полях: он может вторгнуться в само его содержание, перемещая, сокращая, расширяя, заново komponуя текстовые единицы, находящиеся в его распоряжении. В отличие от рукописи или печатной книги, где читателю позволено только втиснуть свои рукописные пометы в пробелы, оставленные переписчиком или наборщиком, цифровой текст допускает вмешательство читателя. Потенциально это может иметь огромные последствия: стирается имя и сама фигура автора как гаранта идентичности и аутентичности текста, ибо текст может меняться под действием множественного, коллективного письма. Вполне вероятно, что это открывает перед письменностью новые возможности – те, о которых не раз мечтал Мишель Фуко, воображая порядок дискурсов, где бы исчезла индивидуальная апроприация текстов, и где каждый мог бы оставить свой анонимный след в пластах дискурса, лишенного автора». [7]

Хотя эти проблемы еще не поднимались на страницах методической печати, нам представляется, что будущее методики – за ними.

Литература:

1. Подорога В. Культура и реальность. Заметки на полях// Массовая культура: современные западные исследования. – М.: Фонд научных исследований «Прагматика культуры», 2005. С. 319-320.
2. Уэльбек М. Мир как супермаркет. – М.: Ad Marginem, 2004. С.71-72.
3. Самохвалова В. И. Язык масскульта и современная мифология// Массовая культура и массовое искусство. «За» и «против». М.: Гуманитарий, 2003. С.190.
4. Хофман В. Основы современного искусства/ Пер. с немецкого А. Белобратова. СПб.: Академический проект, 2004. С. 538.
5. Гурвич И. Русская классика XIX века как литературное явление. М.: Российский открытый университет, 1991. С. 7.
6. Современная русская литература. 10-11 классы. Под ред. Б. А. Ланина. М.: Вентана-Граф, 2005. 2-е изд. – 2006.
7. Шартье Р. Письменная культура и общество. М., Новое издательство, 2006. С. 221.

ГЛОБАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: НОВЫЙ УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ ЗА РУБЕЖОМ

GLOBAL EDUCATION: NOVEL EDUCATIONAL SUBJECT AT HIGH SCHOOL ABROAD

Курдюмова И.М.

Главный научный сотрудник ИНИДО РАО
доктор педагогических наук

Kurdyumova I.M.

Chief scientific officer of the Institute of Innovation activity in education
of the Russian Academy of Education,
Doctor of science (Education)

Аннотация. В статье раскрываются разные подходы к определению самого понятия «глобальное образование» как учебного предмета в школе. Кратко характеризуется состояние глобального образования в 7 странах мира. Отмечаются пять основных интернациональных проектов, в рамках которых реализуется глобальное образование.

Annotaton. Article reveals different methods of approaching the definition of the «global education» concept as a school subject. Condition of global education in Worlds 7 countries is briefly characterized. Article marks five cardinal international projects, within the framework of global education is implemented.

Ключевые слова. Глобальное образование, школьное обучение, ценности, понимание, аттитюды, умения и поведение.

Key words. Global education, school teaching, values, comprehension, attitudes, skills and behavior.

В последние годы во всем мире усиливается озабоченность в связи с проблемами неравенства жизненных стандартов и благосостояния людей, безработицы, криминализации национальных меньшинств, недоедания, всеобщего потепления климата, с другими угрозами качеству жизни человека. Можно сказать, что человечество ощущает себя не подготовленным к многочисленным глобальным кризисам. Все эти угрозы, которые принято называть новыми вызовами человечеству, предполагают создание и развитие нового образовательного предмета – глобального образования (Global education), нацеленного на обучение и воспитание гражданственности в самом широком, глобальном понимании этого слова. Для обозначения этого учебного предмета используют разные термины – **глобальное обучение, развивающее обучение, глобальное гражданство, глобальные перспективы, глобальное измерение.**

Обратимся к всевозможным определениям понятия «глобальное образование» (global education). Прежде всего, это классическое определение Hanvey's, объединяющее пять междисциплинарных направлений:

1. Понимание перспективы (perspective consciousness) – восприятие и понимание других мировоззрений.
2. Понимание состояния планеты Земля (state of the planet awareness) –
3. глубокое понимание насущных глобальных проблем.
4. Межкультурное понимание (cross-cultural awareness) – общее понимание существующих в мире культур, с упором на сходство и различие.
5. Системное понимание (systemic awareness) – знакомство с природой систем и введение комплексной международной системы, в которой государственные и негосударственные структуры действуют во взаимосвязи и взаимозависимости по большому количеству вопросов.

6. Возможности партиципации (options for participation) – обзор стратегий участия на местном, региональном, национальном и международном уровнях [6].

Существует также определение глобального образования во взаимосвязи с мультикультурным образованием [7] Полагают, что глобальное образование должно служить компасом в мире проблем, выходящих за границы отдельных стран, давать понимание проблем, существующих в других культурах, умение видеть мир другими глазами и понимать, что люди на земле имеют много общего.

Глобальное образование – динамичный процесс, который ведет к критическому отношению к жизни. Он мотивирует учащихся к социальным действиям и может быть описан следующим образом:

1. **Глобальные понятия.** Признается, что мы живем во взаимозависимом мире и следует быть нацеленными на развитие понимания взаимодействующих факторов, являющихся причиной бедности, социальной, экономической и политической несправедливости, негуманности, конфликтов, плохого обращения со средой на местном, национальном и интернациональном уровнях.
2. **Власть и безвластие.** Полезно знать, кто принимает решения, у кого есть власть, и кто ее не имеет; необходима ориентация в таких спорных вопросах, как предрассудки, дискриминация, расизм и сексизм.
3. **Владение культурой.** Развитие критического отношения – как к своей культуре, так и к другим, что предполагает поиск альтернативных взглядов, перспектив, опыта и методов, признающих равенство людей разных наций, а также разнообразие взглядов, опыта, подходов к жизни и ее проблемам.
4. **Партиципация.** Нацелена на развитие соответствующих умений, ценностей, отношений, необходимых для совершения ответственных действий по распределению ресурсов на земле и более справедливого, подотчетного общества – как локально, так и глобально [1].

На отсутствие общепринятого определения глобального образования можно посмотреть по-разному: так, можно приветствовать существующую неопределенность, поскольку она позволяет учителю действовать более гибко, внося инновации и творчество во внедрение глобальной перспективы в работе в классе, учитывая при этом, существующие политические, экономические, социальные и другие реалии.

Хотя в настоящее время не существует универсального, принятого всеми определения понятия «глобальное образование», однако есть несколько наиболее общих подходов.

В Великобритании был организован Центр по глобальному образованию (Centre for Global education), в котором рассматривались следующие четыре аспекта глобального подхода:

- а) пространственный аспект;
- б) временной аспект;
- в) проблемный аспект;
- г) аспект человеческого потенциала [2].

Ключевые элементы глобального образования.

Выделяют следующие четыре ключевые измерения глобального образования:

1. Проблемное измерение (issues dimention), включающее пять основных проблемных областей (и их разрешение): неравенство/равенство, несправедливость/справедливость, конфликт/мир, нанесение вреда среде/забота, отчуждение/участие (партиципация).
2. Пространственное измерение (spatial dimention), при котором основное внимание уделяется **взаимосвязи местного и глобального**, а также рассмотрению природы взаимозависимости и зависимости.
3. Временное измерение (temporal dimention), раскрывающее взаимосвязь, существующую **между прошлым, настоящим и будущим**, и сценарии возможного будущего.
4. Процессное измерение (process dimention), делающее основной упор на партиципативную и экспериментальную педагогику, использующую различные **ценностные перспекти-**

вы и ведущую к политически осознанному **гражданству**, как на местном, так и на глобальном уровне.

5. В сложном модернизируемом глобальном мире поддержка детей учителями и родителями становится обязательным условием выживания и получения знаний, умений, ценностей, **необходимых** во все расширяющемся мире. Образование в меняющемся глобальном контексте должно обеспечить детей представлениями об определенном порядке, предсказуемости и структурах в мире, где все больше относительности, изменений, где все чаще можно говорить об исчезновении недвусмысленных норм жизни и простых форм поведения.

Наиболее жизненным является подход, при котором возможно оказать помощь учащимся в восприятии всего многообразия мира в глобальной перспективе.

Чтобы достичь этой цели, школа должна вовлекать учащихся во всевозможные формы учебной деятельности, во все формы межкультурных и международных связей, развивать критичность мышления, чувство гражданской ответственности [3].

Обучение именно этим направлениям становится особенно важно в современной жизни, в новой глобальной образовательной перспективе. Необходимо развивать новое понимание и новый этос межкультурного восприятия; простого понимания разнообразия существующих реалий уже недостаточно. Необходима мотивация действий, направленных против неравенства и несправедливости, дискриминации и угнетения по всему миру. Просто необходимо научиться рассматривать, планировать, поддерживать и обогащать наше общее взаимозависимое и взаимосвязанное будущее на планете Земля.

Обучение с глобальной перспективой.

Целью глобального образования является усиление глобальной солидарности со всем человечеством и с планетой Земля. Солидарность в данном случае означает единство человека и окружающей среды; она становится возможной, когда к пониманию нашей «глобальной деревни» добавляются этические и аффективные цели. В США был проведен анализ более тридцати программ подготовки учителей по обучению глобальным проблемам. Были выявлены следующие три области, в которых учителя хотели бы получить знания:

1. Восприятие культурной общности и культурных различий, включая способы обучения множественным перспективам.
2. Мир как глобальная система и понятия взаимосвязи и взаимозависимости.
3. Каким образом на решения учащихся влияют глобальные связи, люди и организации по всему миру.

Глобальное образование дает целостный взгляд на мир и может снабдить учителей знаниями и методами, необходимыми для работы вместе с учащимися для приближения свободного мира для всех. Глобальное образование – это не форма учебного плана, не просто дополнительный учебный предмет. Глобальное образование основано на здравом смысле, и должно сфокусироваться на практических ценностях и логической взаимосвязи изучаемых вещей. При этом всегда следует иметь в виду глобальную перспективу.

Рассмотрим несколько подробнее, каким знаниям, ценностям и умениям, по мнению отдельных авторов, следует обучать в рамках данного учебного предмета [4]:

Понимание:

1. Сходство и различия между людьми, их ценностями, местом жительства, стилями социально-политической жизни, и их влияние на личность, на группы людей и на глобальное сообщество в целом.
2. Экологическая и экономическая взаимозависимость на локальном и глобальном уровнях.
3. Различные способы существования и функционирования обществ.
4. Права человека и ответственность на разных уровнях – от местного до глобального.

Ценности и аттитуды (отношения):

1. Приверженность демократическим ценностям и правам человека.
2. Восприятие и взаимность во всех сферах – культурной, социальной, экономической, политической, экологической.
3. Открытость культурам и идеям и взаимность в человеческих отношениях.
4. Приверженность идеалам равенства, а также стремление к диалогу как основному средству достижения социальной справедливости и перемен.
5. Стремление избежать культурных и этнических стереотипов и умение преодолеть их.

Умения и поведение:

1. Социально ответственные моральные суждения и объединение, основанное на ясно понимаемых ценностях.
2. Ответственные навыки производства и потребления, в соответствии с правами человека и окружающей среды.
3. Заинтересованность в справедливости, правах человека, соблюдении человеческого достоинства.
4. Способность объективно оценивать экономические, социальные, политические и экологические решения.
5. Межличностная компетенция и способность инициировать и поддерживать хорошие, продолжительные взаимоотношения.
6. Умение налаживать и поддерживать эффективный внутри- и межкультурный диалог.
7. Коммуникативная компетенция в разных средствах коммуникации.
8. Политическая грамотность, способность к разрешению конфликтов.
9. Компетенция в принятии решений, партиципативная и коллаборативная компетенция.
10. Способность развивать взаимосвязи в разных культурных контекстах: в профессиональной, социальной, личной и гражданской сферах.

Авторы новых курсов понимают, что школьная программа и так достаточно перегружена, поэтому глобальное обучение можно осуществить, пользуясь уже имеющимися школьными учебниками, имеющимися в них фактами и информацией, фокусируя при этом внимание на следующих четырех аспектах:

Системный аспект.

Глобальное обучение фокусируется на проблемах, выходящих за рамки национальных границ, и касается взаимосвязи систем – экологических, культурных, экономических, политических, технологических, и пр. Системный подход помогает учащимся за отдельными фактами видеть возможные взаимосвязи, учитывать сложность, существующий контекст той или иной проблемы, проделывать путь от отдельных, дискретных явлений к поиску взаимосвязей и взаимозависимостей.

Аспект будущего.

Сегодняшние действия и модели потребления определяют будущее. Связывая настоящее с будущим, учащиеся могут по-новому подойти к решению многих проблем, увидеть новые альтернативы. Под лозунгом «Наше будущее – сейчас!» (Our future is now!) они могут проявить эффективные инициативы.

Моральный аспект.

Одной из основ глобального образования является вера в то, что люди разделяют общие моральные ценности, вне зависимости от культурной идентичности, пола, религиозной принадлежности, национальности, географического местоположения, или социально-экономического статуса. Мы все являемся жителями глобальной деревни, и все наши поступки и решения оказывают воздействие на остальных. Однако взаимозависимость в человеческом обществе не означает некритически используемый антропоцентризм или недостаточное внимание к другим особенностям биосферы. В классе необходимо подчеркивать, что человека следует рассматривать как интегральную часть космоса, различных форм жизни.

Рефлексивный аспект.

Мировоззрение каждого индивида уникально и далеко не всеми разделяется. Следует понимать, что мнения других людей могут глубоко отличаться. Ценности и восприятие основываются на личном опыте и культуре. Саморефлексия необходима для соблюдения объективности. Рефлексивный аспект позволяет приблизиться к реальности, понять, что мир состоит из разнообразных взглядов, ценностей, перспектив решения глобальных проблем. Умение подойти к проблеме с разных позиций, зачастую конфликтных – единственный способ выжить в глобальном мире. Предполагается, что в будущем люди все больше будут нуждаться в личностях, которые могут принимать важные решения, адаптироваться к изменениям, вести себя в новых ситуациях, являющихся частью ориентированного на знания глобального общества. Поэтому уже сегодня необходим инновационный подход к образованию, делающий возможным быструю ассимиляцию к изменениям и готовящий учащихся к значимому участию в глобальном обществе.

Был проведен опрос в 100 странах по проблемам глобального образования. Ответы были получены из 52 стран. Выявилось, что по всему миру школьное обучение рассматривается как основная сила, позволяющая создать климат лояльности между нациями. В то же время число и вид вопросов, поднимаемых в учебных планах школ, сильно различаются в разных странах [8].

Наиболее часто упоминаются: экология/окружающая среда, развитие/поддержка, межкультурные/мультикультурные связи, мир, технология, права человека, демократическое/гражданское образование, международные организации, население, здоровье (СПИД), расизм и дискриминация по полу, глобальное гражданство.

Ответы из 14 стран подтверждают, что глобальное образование является важным фактором школьного обучения. Вот какие данные приведены по 7 ведущим странам мира:

Австралия. Глобальное образование в Австралии находит поддержку как у правительства, так и у неправительственных организаций (NGOs- UNICEF, Communities Abroad, Catholic Relief, etc.), разрабатывающих всевозможные учебные материалы для учителей. Основное внимание уделяется экологии, социальной справедливости, правам человека, а также взаимосвязи экономики, технологий и политики. Австралийское Агентство по международному развитию финансирует глобальное образование в пяти штатах из восьми; кроме того, во многих штатах департаменты образования вносят свои добавления в учебные планы. Например, в Южной Австралии выделены пять ведущих тем в рамках этого учебного предмета: будущее, сходство, взаимозависимость, мышление, коммуникация.

Канада. До 1995 г. Канадское Агентство международного развития (CIDA) финансировало глобальное обучение через центры подготовки учителей и их ассоциации по всей стране. Когда финансирование прекратилось, многие центры были закрыты. В таких регионах, как Альберта, Британская Колумбия и Онтарио, финансирование продолжалось из местных источников. Также существуют курсы по глобальному образованию в ряде университетов (Торонто, например), проводящих работу со школами. В настоящий момент CIDA финансирует учителей с помощью грантов; основная цель такой поддержки – развить чувства гражданственности, понимания различий между индивидами.

Япония. Между 1980 и 1990 гг. ряд ведущих корпораций Японии оказывали давление на правительство с целью развить «образование для глобального соревнования» (education for global competitiveness). Это движение выразилось в официальной поддержке международных обменов в сфере образования, способствовало пониманию международных аспектов учебных планов и программ (с сохранением уважения к национальной культуре), призывало к улучшению методов обучения иностранным языкам. Японский Совет по глобальному образованию способствовал развитию глобального образования и осуществил ряд изданий. Инициатива была поддержана рядом учреждений по подготовке учителей. Тем не менее, в стране с развитыми национальными традициями быстрого распространения этого предмета не получилось. Основную работу ведет Фонд США – Япония, финансирующий целый ряд школ, создающий учебные программы, помогающие японским школьникам лучше узнать США.

Южная Корея. В 2001 г. в национальный учебный план в Южной Корее был добавлен в качестве предмета по выбору учебный курс «Образование для международного понимания» (Education for International Understanding). Министерством образования были организованы краткосрочные курсы для подготовки учителей по данному предмету, был начат выпуск учебников и методиче-

ских рекомендаций. Такое быстрое развитие глобального образования в стране последовало вслед за созданием Азиатско-Тихоокеанского Центра по образованию для международного понимания, созданного под эгидой ЮНЕСКО в 2000 г. В задачи этого центра входило: проводить исследования, совершенствовать школьные учебные планы и программы, оказывать поддержку гражданскому обществу, подготавливать профессионалов, способствовать международным обменам, развивать и распространять учебные материалы и информацию, а также содействовать международной кооперации.

Россия. В России создано 10 национальных центров по глобальному образованию. Каждый центр состоит из педагогического института, начальных и средних школ и центра подготовки кадров. В 1994–1996 гг. Индианским Университетом был выделен грант для развития сети совместно с Министерством образования России. В качестве примера можно указать Гуманитарную гимназию в Санкт-Петербурге, которая активно участвует в обмене учащимися и учителями, увязывает глобальное обучение с деятельностью родителей и общины; таких школ насчитывается 11.

Великобритания. Введение в 1988 г. национальных учебных планов способствовало изменениям в глобальном обучении. Эти реформы усилили «Британский» аспект в содержании предмета, а также сделали упор на фронтальное обучение и тестирование. Эта политика была продолжена в 1997 г. правительством лейбористов. Однако, начиная с 2000 г., был введен новый учебный предмет «Образование для гражданственности» (Education for Citizenship), содержащий много элементов глобального образования. Позднее было разработано много учебников и пособий для глобального образования при поддержке Ассоциации развития образования и различных центров развития. В Шотландии в 2001 г. этот учебный предмет был включен в учебный план.

Китай. В Китае термин «глобальное образование» не имеет широкого распространения; вместе с тем, много внимания уделяется таким понятиям, как международное понимание, глобальное окружение и среда, население, глобализация экономики, эра Интернет и пр. Процесс модернизации Китайской системы образования начался в 80-е годы прошедшего столетия и был связан с переменами в экономической, политической и культурной жизни страны. В 90-е годы особое внимание уделялось международным аспектам образования: таким, как современные проблемы истории и географии, взаимодействие человека и окружающей среды, а также этике науки и всеобщей взаимозависимости в век информации. Был разработан новый проект «Образование для интернационального понимания», включающий учебные планы и учебники. На реализацию этого проекта также нацелены и интеграция учебных планов, подготовка учителей, разработка методов обучения.

Помимо усилий, предпринимаемых отдельными странами в сфере глобального образования, организовано несколько интернациональных проектов. Рассмотрим вкратце некоторые из них.

1. Проект ассоциированных школ под эгидой ЮНЕСКО (Associated Schools Project of UNESCO or ASP). Это одна из самых крупных программ, охватывающая 6600 школ в 168 странах (2001). Ее главной целью является содействие появлению в образовательных учреждениях, отобранных специальной комиссией ЮНЕСКО, специальных программ, расширяющих представления учащихся о проблемах мировой культуры. В проект вошли страны Балтии, Карибского моря и др.
2. Программа COMENIUS, представляющая собой один из компонентов программы SOCRATES. Эта программа была начата в 1995–96 гг., и охватила 1200 школ в более чем 30 странах. В проект входили группы школ (от 4 и до 15), из разных стран, сотрудничающих по тем или иным аспектам учебных планов и программ.
3. В Европе был организован Конгресс по глобальному образованию (Europe-Wide Global Education Congress). К числу самых последних инициатив относится модель европейской стратегии по совершенствованию глобального образования в Европе до 2015 г. Это проект появился в результате конгресса в Маастрихте в 2002 г. В состав участников конференции входили ряд европейских правительств, а также неправительственные организации (NGO), а также представители ряда развивающихся стран. Согласно позиции Совета Европы, глобальное образование направляет развитие образования, обучение правам человека, обучение миру и предотвращению конфликтов, межкультурному обучению.

4. Проект «Класс без границ» (Classrooms Across Borders Project) спонсируется Советом Европы. Он призван объединить 11 Балканских стран, наладить коммуникации между ними с помощью материалов и методов, позволяющих снизить конфликты между регионами. С этой целью организовываются летние лагеря для учащихся.
5. iEARN – International Education and Resource Network, международная телекоммуникационная сеть для учителей и учащихся, охватывающая более 400 000 учащихся в школах более 90 стран, способствует сотрудничеству в рамках международного проекта по глобальному обучению. Проводятся также ежегодные конференции, на которых учителя могут свободно обмениваться идеями в личном общении. В основном это учителя американских школ [8].

В одном из своих выступлений Оскар Ариас, один из президентов Коста-Рики и лауреат Нобелевской премии за 1987 г., отметил, что глобализация способствует укреплению и единению мирового экономического порядка, основанного на индивидуальной прибыли и цинизме. Не следует позволять процессу глобализации становиться лишь процессом материальной трансформации; в наше время необходимы также изменения в сознании людей. Такой новый учебный предмет как глобальное образование может внести значительный вклад в эти изменения.

Литература:

1. *Calder M. & Smith R.* (1993) *A Better World for All: development education for the classroom*. Teacher's notes, Smithfield: Alken Press.
2. *Fisher S. & Hicks D.* (1985) *World Studies 8-13: a teacher's handbook* Edinburg, Oliver & Boyd.
3. *Garcia E.* (1994) *Understanding and Meeting the Challenge of Student Cultural Diversity*, Boston MA: Houghton Mifflin.
4. *Lynch J.* (1992) *Education for Citizenship in a Multicultural Society*, London: Cassel.
5. *Pike G. & Selby D.*, (1995) *Reconnecting: from national to global curriculum*, Guilford, World Wide Fund for Nature UK.
6. *Simmons S. & Strenesky B.J.* (1996) Semester at sea: a vehile for global education, *Multicultural Review* 4 (1), 37-40.
7. *Tye K.A. & Kniep W.M.* (1991) Global education around the world, *Educational Leadership* 48 (7), 47.
8. *Tye Ken.A.* (2003) Global education as a Worldwide Movement. *Phi Delta Kappan*, Vol. 85, Issue 2.

**НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ РАО «ШКОЛА XXI»**

**SCIENTIFIC CONFERENCE OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS PEDAGOGICAL STAFF
OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION «SCHOOL XXI»**

Темиров Т.В.

Начальник управления координации опытно-экспериментальных
и внепрограммных исследований аппарата Президиума РАО

Temirov T.V.

Head of department for coordination of skilled-experimental
and extracurricular researches of the Russian Academy of Education presidium

30 августа 2010 г. на базе Российской академии образования (Москва, ул. Погодинская, 8) состоялась научно-практическая конференция РАО «Школа XXI века», организованная Управлением координации опытно-экспериментальных и внепрограммных исследований аппарата Президиума РАО совместно с Учреждением РАО Институт содержания и методов обучения.

On the basis of the Russian Academy of Education (Moscow, Pogodinskay street, 8) on August 30th 2010, has taken place scientific conference «XXI century School», organized by the department for coordination of skilled-experimental and extracurricular researches of the Russian Academy of Education presidium conjointly with the Institute of the content and methods of training of the Russian Academy of Education.

Августовская конференция с участием педагогических коллективов общеобразовательных учреждений РАО и ученых РАО является традиционным ежегодным научно-практическим мероприятием, направленным на укрепление сотрудничества учреждений РАО в рамках реализации государственной образовательной политики и развития возможностей российской образовательной практики.

Конференция объединила 200 гостей и участников, среди которых сотрудники аппарата Президиума РАО и научных учреждений РАО («Институт содержания и методов обучения», «Институт художественного образования», «Институт возрастной физиологии», «Институт инновационной деятельности в образовании»), Университета РАО, общеобразовательных учреждений РАО («СОШ № 91», «СОШ № 600», «СОШ «Горки», «Гимназия № 710 им. Народного Учителя СССР В.К. Жукова»), представители Учреждения РАО «Институт профессиональной подготовки и переподготовки научно-педагогических кадров», Московского государственного педагогического университета, Московского психолого-социального института, издательства «Просвещение», издательства ИСО РАО и МПСИ; представители Департамента образования города Москвы и другие.

Основными направлениями конференции являлись: психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса в условиях внедрения нового ФГОС; проблемы и перспективы развития профессиональной ориентации и педагогической поддержки профессионального самоопределения учащихся общеобразовательных школ; медиаобразовательные технологии и новые формы обучения; комплексная работа по сохранению и укреплению здоровья школьников; взаимосвязь научных и экспериментальных исследований в художественном образовании.

На пленарном заседании конференции с приветственным словом к участникам конференции обратился президент Российской академии образования **Николай Дмитриевич Никандров**.

В ходе пленарного заседания с докладами выступили директор Института инновационной деятельности в образовании, академик РАО В.С. Лазарев «ШКОЛА XXI ВЕКА – РАЗВИВАЮЩАЯ И РАЗВИВАЮЩАЯСЯ» и директор Института управления образованием, д.п.н., профессор С.С. Кравцов. «СОВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ УПРАВЛЕНЦЕВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ».

В рамках конференции работали 5 секций, состоялся Круглый стол.

Наряду с научными сотрудниками в работе секций приняли участие учителя общеобразовательных учреждений РАО, включенные в опытно-экспериментальное сотрудничество с институтами РАО, а также учителя общеобразовательных учреждений Департамента образования города Москвы.

СЕКЦИЯ 1.

«Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса в условиях внедрения нового Госстандарта общего образования»

(возможности экологического образования – из опыта ОЭР ИСМО РАО)

Ведущие – А.Н. Захлебный, член-корреспондент РАО, Учреждение РАО «Институт содержания и методов обучения»

Е.Н. Дзятковская, д.б.н., вед.н.с., Учреждение РАО «Институт содержания и методов обучения»

А.Ю. Либеров, с.н.с., к.п.н.

В работе секции приняли участие 22 педагога из 18 образовательных учреждений г. Москвы.

В своем вступительном слове член-корреспондент РАО Анатолий Никифорович Захлебный подчеркнул, что процесс перехода системы общего образования на новые государственные стандарты предполагает ее качественные преобразования. Готовы ли уже сегодня все участники образовательного процесса начать мыслить и действовать в соответствии с новыми требованиями? Остро встает вопрос о необходимости разработки их психолого-педагогического сопровождения в целях эффективного вхождения в новое образовательное поле.

В рамках экспериментальной площадки «Экологическое образование в столичном мегаполисе» (рук. А.Н. Захлебный, Е.Н. Дзятковская) разрабатывается модель такого сопровождения средствами экологического образования. Модель предусматривает вовлечение всех участников образовательного процесса в проектирование развивающей образовательной среды, которая:

- расширяет область освоения педагогами практики системно-деятельностного и культурно-исторического подходов от примерных программ по базовым предметам к интегративной, естественнонаучно-гуманитарной сфере экологического образования;
- психологически готовит учителя к овладению своим новым функционалом, на примере экологического образования обучает его разным формам социального партнерства для достижения общекультурных метапредметных результатов образования;
- готовит учащихся к самостоятельному проектированию персональных и коллективных образовательных мини-сред, развивающих, экологически безопасных, учитывающих индивидуальные возможности развития и саморазвития;
- подготавливает семьи учащихся к пониманию смысла нового Госстандарта, его специфики через вовлечение в совместную эколого-ориентированную работу;
- формирует у всех участников образования опыт комплексной реализации предусмотренных Госстандартом программ духовно-нравственного развития, социализации и воспитания, формирования ценности здоровья и здорового образа жизни.

Московский институт открытого образования готовит к изданию материалы по результатам работы ГЭП по данной тематике.

Разработано первое учебное пособие для постдипломного образования и самообразования педагогов в области развивающего экологического образования (Е.Н. Дзятковская «Развивающее экологическое образование». М., 2010). Результаты исследований ГЭП были использованы при разработке Концепции общего экологического образования для устойчивого развития, подготовленной в Институте содержания и методов обучения Российской академии образования.

Алексей Юрьевич Либеров, к.п.н., ст.н.с. ИСМО РАО, остановился на психологических проблемах учителя, осваивающего новую образовательную парадигму. В частности, на трудностях профессионального взаимодействия учителей, преподающих разные предметы или работающих на разных ступенях обучения; проблемах педагогического метаязыка. Он отметил, что ранее профессиональное партнерство школьных педагогов не расценивалось как определяющее для качества образования. И не случайно. Учитель отвечал за результаты освоения учащимися только своего предмета.

Профессиональные контакты педагогов друг с другом были несистемными и в основном ограничивались межпредметными занятиями и вопросами воспитания. Новый же стандарт, сформулировавший требования к достижению общекультурных и развивающих результатов общего образования, предусматривает, что они достигаются усилиями всех учебных предметов, в их координации и тесном взаимодействии. Поскольку метапредметные результаты образования включаются в итоговую аттестацию учащихся, становятся важнейшим показателем при аттестации и аккредитации образовательного учреждения, проблема педагогического партнерства становится в новом стандарте ключевой. Для достижения общекультурных и развивающих результатов школьного образования только школьных уроков недостаточно. Повышается роль учителя в организации внеурочной деятельности учащихся, в «подтягивании» к школе семьи. Это требует от школьного учителя компетенции и педагога дополнительного образования, и организатора культурно-массовых мероприятий, и просветителя, и даже семейного консультанта.

Об особенностях модели содержания общего экологического образования, направленного на со-проектирование развивающей, экологически безопасной и здоровьесберегающей образовательной среды школы всеми участниками учебно-воспитательного процесса, сообщила в своем выступлении Елена Николаевна Дзятковская, д.б.н., проф., вед.н.с. ИСМО РАО. Была доложена концепция УМК «Экология учебной деятельности» и результаты его апробации в рамках городской экспериментальной площадки и опытно-экспериментальных площадок ИСМО РАО в Сибирском регионе. УМК является пионерским проектом развивающего экологического образования, который соответствует требованиям нового стандарта и дает возможность формирования у учеников опыта применения предметных знаний и умений и универсальных учебных действий для решения повседневных проблем, возникающих в их ведущей деятельности (учебе, общении, социальной практике и выборе профессии). Благодаря включению в УМК рекомендаций, методических разработок и книг для чтения для учителей, психологов, социальных педагогов, логопедов, школьных врачей и родителей обеспечивается их взаимодействие в процессе психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса. Были приведены результаты экспертиз эффективности такого сопровождения.

Результатам апробации УМК глазами психолога был посвящен доклад к.п.н., психолога ГОУ СОШ № 930 г. Москвы Петрушиной Натальи Владимировны «Психолого-педагогические проблемы перехода школьников с традиционной на развивающую парадигму образования и их решение средствами УМК «Экология учебной деятельности».

В ходе работы ГЭП был подготовлен экологический практикум для школьников, о содержании которого рассказала к.б.н., зам.дир. ГОУ СОШ №930 г. Москвы Александрова Вера Павловна в докладе «Учебно-методическое сопровождение развивающего экологического образования школьников (экологический практикум)». Показаны возможности практикума в интеграции урочной и внеурочной деятельности обучающихся.

Вопросу интеграции экологического образования и изучения английского языка при подготовке школьников к единому государственному экзамену посвящен доклад Трубицыной Ларисы Валентиновны, преподавателя английского языка, ГОУ СОШ №1319 г. Москвы (тема выступления «УМК «Быть зеленым в мегаполисе»).

Учитель сегодня остро нуждается в повышении своих знаний в области психологии. В рамках ГЭП проведены исследования психологической готовности учителей к работе по новому стандарту и социальному партнерству в этих целях, впервые разработаны и апробированы психологические тренинги, направленные на формирование такой готовности. Разработаны планы-конспекты педсоветов, обучающих семинаров, учебные программы курсов повышения квалификации, в которых на примере экологического образования решаются эти задачи. Об этом рассказали в своих

докладах Пронина Татьяна Раджаповна, зам. дир. ГОУ СОШ №692 г. Москвы и Коваленко Людмила Егоровна, психолог ГОУ СОШ №1104 г. Москвы (тема «Психологическая поддержка учителя в условиях перехода к развивающей образовательной парадигме»).

Учитывая важность обеспечения информационного сопровождения внедрения нового стандарта для всех его участников, значимую роль в этом процессе ИКТ-технологии, в рамках ГЭП апробируются несколько вариантов такого сопровождения на основе взаимодействия общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного образования. О результатах такой работы было доложено в докладе «Ресурсы учреждений дополнительного образования детей по ИКТ-сопровождению перехода школ на новый стандарт (экологическое здоровьесберегающее образование)» Георгиевой Ритой Иосифовной, к.пед.н., директором Центра дополнительного образования «Эврика» (ЮЗАО) и Красновой Еленой Яковлевной, зам.дир. Центра.

Экспериментальной площадкой накоплен и обобщен опыт учебного планирования, составления программ внеурочной деятельности и комплексной реализации во внеурочной деятельности Программ духовно-нравственного развития, социализации и воспитания, формирования ценностей здоровья и здорового образа жизни средствами экологического образования. Разработана и апробирована карта анализа внеурочного занятия в соответствии с требованиями нового стандарта, методические рекомендации по их проведению, способы оценивания опыта применения универсальных учебных действий. О моделях интеграции урочной и внеурочной деятельности, общего и дополнительного экологического образования на основе нового Госстандарта было рассказано в докладах Фроловой Галины Ивановны, к.б.н. и Моргуна Дмитрия Владимировича, к.б.н., к.филос.н., зам. дир. Московского городского эколого-биологического центра дополнительного образования детей (тема доклада «Экологические проекты как деятельностный инструмент реализации нового Государственного стандарта»); Колесниковой Валентины Ивановны, зам.дир. ГОУ гимназия №1506 г. Москвы; Прохоровой Людмилы Петровны, зам.дир. ГОУ СОШ №126 г. Москвы; Мельниковой Татьяны Никитичны, зам.дир. ГОУ СОШ № 221 г. Москвы (тема «Программа социальной деятельности учащихся и возможности ее реализации средствами экологического образования»).

Особое внимание на секции было уделено организации психолого-педагогического сопровождения родителей как субъекта образовательного процесса. Педагогическая культура родителей (законных представителей) обучающихся – один из самых действенных факторов их духовно-нравственного развития и воспитания. Сегодня существует необходимость организации широкой разъяснительной работы среди родительской общественности целей и задач нового стандарта, его актуальности для системы образования, для обучающихся и их семей. Экологическое образование открывает для этого широкие возможности. Экологические ситуации существуют и легко моделируются в повседневной жизни, родители могут приобрести значимый для себя опыт их совместного решения с ребенком. Подробно созданная модель сопровождения родителей отражена в докладе Лой Нелли Павловна, д.б.н., зам. дир. ГОУ СОШ №1104 г. Москвы (тема «Подготовка родителей школьников к принятию нового Госстандарта общего образования как содержание их экологического просвещения»).

В заключение работы секции было принято решение об одобрении полученных результатов и необходимости продолжения исследований с учетом Указа Президента РФ № 889 и его поручения о включении экологического образования в учебный план как базового предмета.

СЕКЦИЯ 2.

«Проблемы и перспективы развития профессиональной ориентации и педагогической поддержки профессионального самоопределения учащихся общеобразовательных школ»

Ведущий: Родичев Николай Федорович, к.п.н., зав. лабораторией Учреждения РАО «Институт содержания и методов обучения».

На секции присутствовало 23 человека: сотрудники лабораторий ИСМО РАО; гости с кафедры возрастной психологии МГУ; руководители, педагоги и психологи учреждений общего образования Москвы и Московской области; представители ОИЦ «Академия».

Секция работала более 2,5 часов. Обсуждались вопросы образовательно-кадровой политики региона, социального партнерства в профессиональной ориентации школьников, поддержки профессионального самоопределения молодежи, разработки информационных инструментов и создания учебно-методической литературы.

Наибольший интерес участников вызвали выступления представителей столичных учреждений, ответственных за реализацию государственных инициатив по обновлению профориентационной работы в регионе. Их результатом явилась активная дискуссия между представителями Южного, Юго-Западного и Северного округов, в каждом из которых такая работа имеет свою специфику.

По итогам работы секции ее участниками внесены следующие предложения:

**Российской академии образования,
лаборатории социально-профессионального самоопределения УРАО ИСМО**

- усилить разработку теории и методологии профессионального самоопределения, расширить масштабы проведения и научно-методического обеспечения педагогического эксперимента по разработке рекомендаций для обучения учащихся образовательных учреждений в части поддержки их самоопределения, формирования выпускниками школ планов получения профессионального образования различных уровней.

Педагогическим институтам и университетам:

- ориентировать подготовку учителей на профессиональную способность оказывать педагогическую поддержку учащимся в проектировании ими профессиональных планов

Органам исполнительной власти:

- акцентировать внимание на работе региональной профориентационной политики как неотъемлемой части образовательной и кадровой политики развития региона; на региональном уровне выработать стратегии взаимодействия субъектов, ответственных за профориентационную и кадровую молодежную политику с целью согласования и координации их деятельности, проведения региональной общественной и профессиональной экспертизы нормативного и научно-методического обеспечения профориентационной деятельности учреждений общего и профессионального образования; на уровне учреждений общего и профессионального образования создавать значимые для решения профориентационных задач механизмы социального партнерства.

Педагогическому сообществу и органам управления образованием:

- оказывать поддержку гражданским инициативам по созданию НКО, деятельность которых направлена на консолидацию и координацию усилий практических работников профессиональной ориентации и служб занятости, школьных педагогов и психологов, научных работников институтов РАО, академий и институтов повышения квалификации педагогических кадров, преподавателей вузов, менеджеров по персоналу предприятий, муниципальных и региональных руководителей, других НКО и общественных организаций.

СЕКЦИЯ 3.

«Медиаобразовательные технологии и новые формы обучения»

Ведущий: Гудилина Светлана Ивановна, к.п.н., ученый секретарь Учреждения РАО «Институт содержания и методов обучения».

Всего на секции участвовало более 30 учителей московских школ, сотрудников ИСМО РАО и ИХО РАО.

С середины XX века в европейских странах мира сформировалось педагогическое направление, которое называли медиаобразованием. Это направление призвано помочь школьникам и студентам лучше адаптироваться в мире медиакультуры, осваивать язык средств массовой информации, научиться анализировать медиатексты и т.д. В этом направлении существуют декларации на

международном уровне. Следует отметить, что существуют и российские исследования в области медиаобразования (Усов Ю.Н., Шариков А.В., Зазнобина Л.С., Журин А.А., Гудилина С.И., Тихомирова К.М., Федоров А.В., Мuryюкина Е.В., Хилько Н.Ф. и др.). Также на базе экспериментальной площадки «Медиаобразовательные технологии и новые формы обучения» разработан и апробирован комплекс медиаобразовательных технологий, методических приемов и форм обучения, которые могут помочь учащимся осваивать медиаграмотность, а педагогам решать медиаобразовательные задачи в педагогической практике.

Основным продуктом экспериментальной площадки является Банк экспериментальных материалов. Он включает вопросы теории, примеры из практики и медиатеки. На теоретическом уровне представлены научно-методическая продукция, методический комплекс, технологии обучения, статьи по проектированию новых форм организации и проведению занятий на основе медиатехнологий и т.д. Опыт учителей – это фрагменты методических разработок уроков и занятий дополнительного образования, проектной деятельности с представлением творческих работ учащихся, исследование коммуникативных ситуаций на уроках и в Интернете. А медиатека объединяет совместные разработки методистов и педагогов площадки. Поэтому можно говорить о средствах обучения, презентациях уроков, видеоинновациях и электронных пособиях.

Медиаобразовательная среда как часть образовательной среды школы, основанная на использовании СМИ и взаимосвязанных с ними средств обучения, несет в себе дополнительные возможности обучения и воспитания. Необходимо учитывать, что информационная культура личности – это новое направление в науке. Но понятие «информационная культура» никоим образом не тождественно с понятием «информатика». Речь идет об информации, которая классифицируется по различным признакам (по форме, содержанию, способу передачи). Мы живем в мире самой разнообразной информации. Чтобы постичь и взаимодействовать с окружающим нас информационным миром, человек должен обладать определенной информационной культурой. А это значит применительно и к учебному процессу.

Информационная культура значительно расширяет образовательную компетентность, что самым теснейшим образом связано с постижением информационной культуры подрастающим поколением и педагогами. Именно в зависимости от уровня готовности школьников и педагогов к взаимодействию с информацией из различных масс-медиа, умения пользоваться получаемой информацией, коммуникативных навыков школьников и педагогов разрабатываются: диагностические методики; новые авторские средства обучения; методические приемы использования медиаинформации и медиатехнологий в учебном процессе, в творческой деятельности школьников – в системе непрерывного образования, начиная с детского сада и разносторонне решая поставленную проблему в школе.

Вместе с тем анализ уровня готовности детей к взаимодействию с информацией из различных масс-медиа выявил противоречие между необходимостью создания современной медиаобразовательной среды в образовательном учреждении и отсутствие научно-обоснованной методики влияния этой среды на развитие информационной культуры ученика и педагога. В этих условиях исследование «Влияние медиаобразовательной среды на развитие информационной культуры» является актуальным.

Ставится вопрос о соответствующей подготовке подрастающего поколения к работе в новой информационной среде. Поэтому в исследовании рассматривается процесс создания медиаобразовательной среды и взаимодействия всех участников образования с этой средой, в процессе которого развивается информационная культура педагога и детей.

Исследование условий создания медиаобразовательной среды, направленной на развитие информационной культуры планируется по следующим направлениям:

- медиатехнологии в детском творчестве,
- диагностические технологии,
- авторские средства обучения в аспекте медиаобразования,
- медиаобразование в системе компетентностного подхода,
- медиаобразование и информационно-коммуникативные технологии,
- медиаобразовательная среда и гуманитарные дисциплины,
- медиаобразовательная среда в детском саду.

Учителя отметили, что использование медиаобразовательных приемов в учебном процессе меняет взгляд на методику; замечен интеллектуальный и научный рост педагогов; экспериментальная работа дисциплинирует сознание; появилось понимание, каким образом можно использовать медийные средства; появилось желание заниматься медиаобразованием, поиском свежей информации, организацией работы с электронными пособиями; вся работа строится на медиаобразовании, занятия проводятся в новой форме обучения; разрабатывается планирование в электронном варианте, в котором легко проводить сравнение, вносить изменение. Осваивается Интернет, который используется и на уроках, и при подготовке уроков; развивается компетенция учащихся (дети составляют диаграммы, готовят осознанно рефераты, презентации, в Интернете находят дополнительную информацию); медиаобразование становится основой аттестации школьников (найти задание, извлечь, сканировать, разобрать задание и пр.), что влияет на формирование компетенций; развивается проектная деятельность, в процессе которой дети учатся работать с информацией: как найти необходимую информацию, отобрать, использовать, систематизировать и пр., даже ученики 1-ого класса собирают информацию из Интернета. Меняются взгляды учеников на новые формы работы, позволяющие использовать медиатехнологии в учебной деятельности (составлении диаграмм, рефератов, презентаций и пр.); работа с детскими журналами помогает детям увлекаться чтением, обмениваться мнением, развивается словарный запас и т.д.). Детям нравятся медиаобразовательные уроки, они мотивированы на обучение, у них развивается речь.

По итогам работы секции намечены следующие направления работы:

- разработка методических рекомендаций по созданию медиаобразовательной среды для развития информационной культуры и диагностические технологии в аспекте медиаобразования;
- проведение ежегодной научно-практической конференции «Образовательные технологии XXI века», издание тезисов и статей к конференции;
- проведение Медиафестиваля для школьников и Ученической телеконференции «Культура мира в Интернете»;
- создание Банка медиаобразовательных технологий.

СЕКЦИЯ 4

«Комплексная работа по сохранению и укреплению здоровья школьников»

Научный руководитель 4 секции: М.М. Безруких, д.б.н., профессор, академик РАО, директор Учреждения РАО «Институт возрастной физиологии».

Ведущий: Т.М. Параничева, к.б.н., зам. директора по научной работе Учреждения РАО «Институт возрастной физиологии».

Были заслушаны выступления:

1. Здоровье школьников. Современное состояние, задачи школы по сохранению и укреплению здоровья школьников. Параничева Т.М. к.б.н., зам директора по научной работе УРАО «Институт возрастной физиологии».
2. Двигательная активность школьников в образовательном учреждении. Лапицкая Е. М., к.пед.н., старший научный сотрудник, т. 8-495-708-36-79.
3. Формирование ценности здоровья и здорового образа жизни «Все цвета, кроме черного» (Стандарты второго поколения). Филиппова Т.А., к.б.н., ведущий научный сотрудник лаборатории возрастной психофизиологии и диагностики развития.
4. Разработка моделей здоровьесберегающих уроков в курсе «Окружающий мир» на примере урока в начальной школе. Локошева Л.А., педагог гимназии № 710.
5. Формирование учебных умений и навыков Андреюк И.Н., педагог гимназии № 710. Была проведена выставка научно-популярной литературы по теме «Здоровьесберегающая деятельность в образовательном учреждении».

Подведение итогов работы секции

В рамках Проекта 9.5. «Физиологические закономерности развития и обучения ребенка» по теме экспериментальных исследований: «Модель здоровьесберегающей деятельности в образова-

тельном учреждении» (научный руководитель: Безруких М.М., д.б.н., академик РАО, зам. руководителя: Параничева Т.М., к.б.н.) в отчетном году на базе гимназии № 710 было проведено комплексное исследование, направленное на анализ организации учебного процесса, учебной и внеучебной нагрузки, организации физкультурно-оздоровительной работы и двигательного режима, анализ состояния здоровья детей, а также организации работы по формированию ценности здоровья и здорового образа жизни учащихся младшего школьного возраста.

Образовательная среда, создаваемая укладом жизнедеятельности школы, и включающая организацию учебного процесса, питания, медицинской помощи, психологический климат, оказывает непосредственное влияние на формирование здоровья учащихся.

В результате мониторинга было выявлено, что во всех классах имеет место превышение величины образовательной нагрузки за счет часов дополнительного образования. Любое увеличение учебной нагрузки изменяет параметры внешкольного режима в худшую сторону (сокращается время сна, отдыха, прогулок, двигательной активности), тем самым, увеличивая ежедневное утомление школьников и снижая их адаптивные возможности. Основными нарушениями внешкольного режима дня учащихся гимназии 710 являются недостаточный по продолжительности ночной сон, недостаточное пребывание на свежем воздухе, недостаточная двигательная активность школьников, частые и длительные просмотры телепередач и игровые занятия на компьютере. Эти факторы препятствуют сохранению и укреплению здоровья школьников и отрицательно сказываются на физическом и психическом здоровье учащихся.

В ходе мониторинга установлено, что 63% школьникам присуща выраженная гиподинамия. Это обусловлено тем, что у учащихся от 8 до 10 часов в сутки занимает статический компонент учебной нагрузки. Укреплением своего здоровья посредством активного отдыха (утренняя гимнастика, закаливание, занятие спортом) занимается лишь треть школьников. В спортивных секциях занимается незначительное количество учащихся.

Закономерное влияние сезонных и учебных факторов проявилось в динамике показателей острой заболеваемости школьников младших классов.

Исследования позволили выявить детей, которым была необходима дополнительная консультации нейропсихолога и психофизиолога по вопросу предупреждения и коррекции трудностей обучения и поведения. Для педагогов, встречающихся с такими психологическими особенностями у детей с дефицитом произвольного избирательного внимания, были даны рекомендации, так как важно представлять возможные трудности, которые могут возникнуть при работе с детьми в условиях класса.

Использование в школе преподавательским составом и психологами здоровьесберегающих технологий по формированию общеучебных умений и навыков помогает детям развивать самостоятельность и умение в учебной работе, аргументировать свою позицию, обосновывать полученный результат и способность действовать оригинальными и рациональными способами организации собственной работы.

Выводы:

Учебно-воспитательный процесс должен осуществляться исходя из суммарной учебной нагрузки, дневной и недельной биологической кривой работоспособности учеников с учетом физиологической цены каждого урока, соотношения уроков со статическими и динамическими видами деятельности. При соблюдении учебной нагрузки в пределах возрастных нормативов частота нарушений всех параметров внешкольного режима снижается, что благоприятно сказывается на здоровье учащихся.

Позитивных изменений можно добиться путем повышения двигательной активности детей в стенах гимназии.

Применение здоровьесберегающих технологий учителями способствует сохранению и укреплению здоровья школьников.

Были выявлены и апробированы критерии формирования здоровьесберегающей образовательной среды в условиях образовательного процесса, определены школьные факторы риска, создана модель здоровьесберегающей деятельности в данном образовательном учреждении, намечен комплекс мер по сохранению и укреплению здоровья учащихся начальной школы, а также организо-

ван постоянно действующий семинар для педагогических работников по проблемам организации здоровьесберегающей деятельности в образовательных учреждениях с целью повышения компетентности педагогического и медицинского состава образовательного учреждения.

СЕКЦИЯ 5:

Ведущий О.В. Стукалова, к.п.н., в.н.с. лаборатории Учреждения РАО «Институт художественного образования»

Круглый стол проводился Учреждением российской академии образования «Институт содержания и методов обучения» и Учреждением российской академии образования «Институт художественного образования».

При подведении итогов конференции участниками была отмечена значимость исследовательской работы по изучению возможностей использования методов и форм обучения в условиях осуществления стандартов второго поколения и необходимость продолжения сотрудничества научных и общеобразовательных учреждений РАО в рамках опытно-экспериментальной деятельности.

Состоялось торжественное вручение Премий Президента РАО, Почетных грамот РАО учителям общеобразовательных учреждений РАО: «Гимназия № 710 им. Народного Учителя СССР В.К. Жудова», «СОШ № 91», «СОШ «Горки» – за успехи в организации и совершенствовании образовательного и воспитательного процессов и внедрение в учебный процесс современных технологий обучения.

В рамках конференции прошли выставки-презентации учебно-методической литературы издательства «Просвещение», издательств Учреждений РАО «Институт социологии образования» и «Институт профессиональной подготовки и переподготовки научно-педагогических кадров»

**РОССИЙСКО-КОРЕЙСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В СФЕРЕ
ОБРАЗОВАНИЯ: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**
**THE RUSSIAN-KOREAN COOPERATION IN THE EDUCATION SECTOR:
DEVELOPMENT PROSPECTS**

Богуславский М.В.

Главный научный сотрудник Института теории и истории педагогики РАО,
доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

Boguslavsky M.V.

Chief scientific officer of Institute of the theory and history of pedagogics
of the Russian Academy of Education, Doctor of sciences (Education)
Professor, Associate member of the Russian Academy of Education

*29 сентября 2010 г. в Российской академии образования открылась 1-ая конференция
российских и корейских специалистов в области образования.*

*1st conference of the Russian and Korean experts in the education field has opened on
September 29th 2010 in the Russian Academy of Education*

В рамках пятидневной программы пребывания корейских коллег в России, инициированного РАО, прошел семинар. Его задача состояла в том, чтобы познакомить корейских коллег с российской системой образования, совместно определить перспективные направления сотрудничества, нацеленного на обеспечение более полной информированности народов двух стран о своих соседях, на создание положительного образа двух стран в сознании их народов. Конкретным направлением деятельности конференции стала подготовка проекта соответствующих соглашений между РАО и заинтересованными партнерскими организациями в Корее.

С корейской стороны в конференции участвовали представители Министерства образования республики Корея, директора и учителя русского языка корейских школ, в которых изучается русский язык. С российской – учителя географии и истории, – участники семинаров для российских работников образования, организуемых Фондом Кореи, авторы учебников, учителя и директора школ, в которых изучается корейский язык.

Открывая конференцию, Президент РАО **Н.Д. Никандров** приветствовал собравшихся, интересующихся совместной деятельностью в сфере образования, изучения культуры и истории Кореи и Российской Федерации. Николай Дмитриевич выразил свою радость по поводу присутствия корейских коллег и предложил продлить соглашение о сотрудничестве, действующее между РАО и Фондом Кореи. При этом президент Российской академии образования подчеркнул, что для того чтобы «народам разных стран дружить, надо больше знать друг о друге, а для этого необходимо организовать такие дружественные контакты еще с раннего школьного возраста».

В качестве примера такого плодотворного российско-корейского сотрудничества Николай Дмитриевич рассказал о деятельности Н.Н. Даниловой, заместителя директора по учебно-методической работе СОШ № 37 г. Выборг Ленинградской области, председателя Выборгского отделения учителей географии. Педагог разработала и применяет в преподавании специальную программу изучения географии, истории и культуры Южной Кореи. Президент РАО подчеркнул, что это является лучшим доказательством того, что развивающееся на протяжении трех лет российско-корейское сотрудничество в области образования приносит конкретные плоды.

В заключение Н.Д. Никандров пожелал успехов в дальнейшем осуществлении сотрудничества, чтобы все больше российских и корейских ребят узнавали друг о друге.

Президент фонда Кореи **Ким Бьюн Кук** подчеркнул актуальную роль программы сотрудничества по обмену и стажировке российских и корейских педагогов. Выступающий охарактеризовал положительную динамику в политическом и экономическом сотрудничестве между Республикой Корея и Российской Федерацией, отметил, что объем торгового оборота за последние годы вырос в 10 раз.

Вместе с тем президент Фонда Кореи особо отметил, что главное не цифры, а взаимное доверие и взаимное понимание между народами. А это доверие будет развиваться, когда представители двух стран смогут чаще встречаться друг с другом. Так станет развиваться взаимопонимание. Этому и способствуют взаимные поездки деятелей образования России и Кореи.

Ким Бьюн Кук также положительно оценил деятельность Н.Н. Даниловой, которая побывала в Корее в рамках действующего соглашения о сотрудничестве и теперь «ее глазами школьники из Выборга смотрят на Корею». Так поездка в Корею одного педагога дало возможность десяткам школьников приобщиться к географии, истории и культуре Южной Кореи.

После этого выступления президент РАО Н.Д. Никандров и президент Фонда Кореи Ким Бьюн Кук, выразив общее удовлетворение результатами сделанного, подтвердили свою готовность к дальнейшему сотрудничеству.

Главный специалист Управления по обеспечению кадровой, правовой и международной деятельности РАО **В.В. Барабанов** в своем сообщении охарактеризовал динамику взаимоотношений СССР – России и Южной Кореи, где за последние годы произошел рельефно выраженный переход от жесткой конфронтации к плодотворному сотрудничеству. Свое сообщение специалист проиллюстрировал тем, как трактуется сейчас география и культура Кореи в современных российских учебниках для старшей школы. При этом он привел в качестве примера конструктивного сотрудничества то, что глава по экономической географии Кореи в российском школьном учебнике дорабатывалась с участием корейских специалистов, которые внесли ряд существенных корректировок.

С большим интересом был заслушан доклад **Лим Ми Ун**, учителя Сувонской школы с углубленным изучением иностранных языков. Перед слушателями была развернута масштабная картина изучения иностранных языков в Корее. В качестве обязательного все корейские школьники изучают английский язык и еще один по выбору из 6 языков, самые популярные из которых китайский и японский.

К сожалению, русский язык сейчас в Корее не популярен – в школе он не изучается, всего в Корее работают только 15 учителей русского языка.

В целом же система изучения иностранных языков в Корее выглядит следующим образом. Изучение начинается с 3 класса по два часа в неделю, кроме этого организуются дополнительные занятия. С 6 класса начинается уже изучение второго языка.

В Сувонской школе с углубленным изучением иностранных языков, где работает Лим Ми Ун, обучение поставлено очень серьезно и продуманно. Учащиеся 10–12 классов, кроме английского изучают в зависимости от специализации один из 8 языков 6–10 часов в неделю плюс 2–3 предмета на иностранном языке.

Доцент кафедры географии и экологии МИОО **Н.Е. Бургасова** осветила опыт работы по проведению заочной межрегиональной олимпиады по корееведению. В этом интеллектуальном соревновании участвуют сотни российских школьников. Причем деятельность не исчерпывается собственно выполнением заданий. Участники олимпиады встречаются с учеными – специалистами по Корее, для олимпийцев также организуются Праздники науки.

Докладчик предложила включить в программу дальнейшего сотрудничества проект проведения Международной олимпиады по страноведению среди российских и корейских школьников, а также осуществление различных совместных творческих конкурсов по краеведению.

С огромным вниманием был заслушан доклад **Н.Н. Даниловой**, заместителя директора по учебно-методической работе СОШ № 37 г. Выборг Ленинградской области. Педагог подробно рассказала об опыте проведения созданного ею спецкурса «Страна Утренней свежести – Южная Корея». Этот проект реализуется на базе шести школ Ленинградской области в рамках программы

дополнительного образования. Для этого создана специальная структура – Центр корейского образования.

Формы работы в этом центре самые разнообразные: творческие встречи, конкурсы рисунков, изучение корейского языка, исполнение корейских песен и музыкальных произведений.

Работа Центра имеет хорошие перспективы. В ближайших планах работы организация семинара «Современная Корея» для педагогов всего Северо-Западного региона; издание пособия по корееведению в серии «Нетрадиционные уроки»; игра для школьников «Что, где, когда?» на основе материалов по истории и культуре Кореи и др.

Н.Н. Данилова сообщила также о том, что тесные связи налажены между школьниками Выборга и учащимися гимназии «Грейс», где обучаются учащиеся из Южной Кореи.

В результате, состоявшая конференция стала важным событием в процессе многолетнего сотрудничества Российской академии образования и корейских специалистов в области образования. Душой и организатором этого сотрудничества выступает **Петр Никитович Гапонюк**, начальник Управления по обеспечению кадровой, правовой и международной деятельности РАО.