

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

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2011 • №1

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 журнала

М.В. Богуславский, доктор педагогических наук,
профессор, член-корреспондент РАО,
главный научный сотрудник ИТИП РАО

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

Б.А. Ланин, доктор филологических наук, профессор,
заведующий лабораторией дидактики литературы ИСМО РАО

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Антопольский А.Б., доктор технических наук, профессор, академик РАЕН, главный научный сотрудник Института научной информации и мониторинга РАО

Безруких М.М., доктор биологических наук, академик РАО, директор Института возрастной физиологии РАО

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

Демин В.П., доктор искусствоведения, профессор, академик РАО, академик-секретарь Отделения образования и культуры РАО

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

Лазарев В.С., доктор психологических наук, академик РАО, директор Института инновационной деятельности в образовании РАО

Малофеев Н.Н., доктор педагогических наук, академик РАО, директор Института коррекционной педагогики РАО

Мартirosян Б.П., доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, заместитель президента РАО

Роберт И.В., доктор педагогических наук, академик РАО, главный ученый секретарь РАО, директор Института информатизации РАО

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

Усанов В.Е., доктор юридических наук, академик РАО, директор Института научной информации и мониторинга РАО

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

РЕДАКЦИЯ

Шеф-редактор

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

Редактор

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

Технический редактор

О.В. Мышковская, старший научный сотрудник НПБ им. К.Д. Ушинского РАО

Web-администратор

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

СОДЕРЖАНИЕ

МОДЕРНИЗАЦИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Никандров Н.Д.</i> Российское образование: сотрудничество государства и церкви	5
---	---

ТЕОРИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Вяземский Е.Е., Евладова Е.Б.</i> Болонский процесс как построение единого образовательного пространства стран Европы	11
<i>Сумнительный К.Е.</i> Тайна освобождения ребенка: почему метод М. Монтессори опять актуален?	18

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

<i>Богуславский М.В.</i> Феномен Ш.А.Амонашвили: к 80- летию со дня рождения	26
--	----

НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

<i>Аллагулов А.М.</i> Новации в образовательной политике России: возможности интеграции общего и дополнительного образования в условиях перехода к стандартам второго поколения	42
<i>Неборский Е.В.</i> Модели интеграции образования, науки и бизнеса в университетах США, Европы и Японии	48
<i>Крюкова О.П.</i> Глобализация - процесс развития фундаментальных идей европейского образования через сферу обучения языку	60
<i>Курдюмова И.М.</i> Гражданское образование: новый учебный предмет (на примере Англии)	74

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

<i>Чиркова Т.И.</i> Психологическая служба вуза: иллюзия или стратегическая возможность решения проблем профессиональной подготовки студентов?	82
<i>Акшенцева Ю.О.</i> Психологическая диагностика школьной зрелости детей (на материале методики И. Ирасека)	94

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

<i>Игнатьева Т.Б., Сковородкина И.З.</i> Историко-педагогическое исследование процесса развития педагогического знания в науке и образовании (Сообщение о работе XXVII Сессии Научного совета по истории образования и педагогической науки РАО)	98
--	----

РЕЦЕНЗИИ

<i>Ланин Б.А.</i> Цели национального образования (Рецензия на книгу Vinovskis Maris A. «From A Nation at Risk to No Child Left Behind. National Education Goals and the Creation of Federal Education Policy». New York and London :Teachers College, Columbia University, 2009)	104
--	-----

**РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
СОТРУДНИЧЕСТВО ГОСУДАРСТВА И ЦЕРКВИ**

(Доклад на XIX Международных Рождественских образовательных чтениях)

RUSSIAN EDUCATION: STATE AND CHURCH COOPERATION

(Report on XIX International Christmas educational readings)

Никандров Н.Д.

Президент Российской академии образования,
доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО

E-mail: vadimilrao@yandex.ru

Nikandrov N.D.

President of the Russian Academy of Education,
Doctor of science (Education), Professor,
Academician of Russian Academy of Education

Аннотация. В докладе характеризуются возможности полноценного сотрудничества государства и религий, рассматриваются перспективы преподавания курса «Основы религиозных культур и светской этики».

Annotation. Report characterized possibilities of high-grade cooperation of the state and religions, prospects of teaching a course «Fundamentals of religious cultures and secular ethics» are considered.

Ключевые слова: православная церковь, Российская академия образования, образование, воспитание, социализация.

Keywords: orthodox church, Russian Academy of Education, education, upbringing, socialization.

Обращаясь к теме сотрудничества государства и церкви в деле образования, позволю себе напомнить, что эту проблему на Рождественских образовательных чтениях мы обсуждаем не впервые. Об этом шла речь и в 2002 году. Вместе с тем, во-первых, проблема остается важной. А во-вторых, прошедшие годы и усилия тех, кто неравнодушен к воспитанию молодежи, да и всех наших граждан, позволили многое сделать в этом отношении. Соответственно, с удовлетворением и справедливо радуясь сделанному, подводя некоторые итоги, мы сейчас можем и должны посмотреть на то, что еще предстоит сделать.

Прежде всего, хотелось бы отметить, что добрая воля руководителей страны и церкви – важная, но не единственная предпосылка такого сотрудничества. Вся долгая история взаимодействия государства и религий – я это слово беру во множественном числе, – вся история русского православия в России, наша современность показывают, что основной предпосылкой полноценного взаимодействия, более того, – сотрудничества являются общие ценности. Они не могут полностью совпадать у государства и церкви уже потому, что власти светские и церковь решают разные задачи. Если светская власть управляет страной во всей полноте, во всем многообразии вопросов экономики, безопасности, правопорядка, культуры, образования и так далее, то задачи церкви – прежде всего задачи душепопечения, нравственности, обращения человека к горнему миру.

И здесь возникают проблемы, которые сейчас во многом можно считать решенными, но уроки решения которых, нам надо всегда помнить. Самыми трудными для человека временами в России были те, когда государство пыталось обойтись без церкви, отодвинуть ее от дел мирских, тем более ее репрессировать. В относительно недавней истории России это, например, первая четверть 18 века (времена Петра I) и, конечно, времена гонений на церковь в советский период. Речь не идет о

забвении достижений тех времен. В петровский период Россия сделала серьезный рывок в научном и техническом прогрессе. Советский Союз был по некоторым показателям первой или второй экономикой мира, он показал всем, как можно в исторически короткие сроки стать страной сплошной грамотности (вспомним в связи с этим учрежденную ЮНЕСКО премию имени Н.К. Крупской), страной передовой науки, он освободил мир от фашистской чумы. Но, как мы знаем, оба эти периода отмечены массовыми нарушениями прав и свобод человека, репрессиями против и мирян, и священно-служителей.

Жизнь показала нам и то, что отмечали наши православные философы: смешение задач государства и церкви, признание какой-либо религии государственной также не идет на пользу ни государству, ни церкви. Это уже было в дореволюционной России до 1917 года, когда православие было государственной религией и выбиралось не всегда свободно людьми или их родителями, но часто – из соображений удобства и карьеры. Кроме того, в этом случае церковь была, несомненно, вовлечена в политику, и не только в естественной для нее миротворческой и патриотической роли. Об этом хорошо писал в свое время отец Сергей (Булгаков) в своей статье "Православие и государство": "Христианская государственность, обеспечившая господствующее положение православной Церкви, оказывалась для нее и оковами, задерживавшими ее свободное развитие, и многое в исторической трагедии православия...объясняется именно этим нарушением равновесия в отношениях Церкви и государства" [1, С.340].

Еще один урок, важный для понимания настоятельной необходимости сотрудничества церкви и государства в деле воспитания, – огромная трудность, подчас невозможность решать, казалось бы, сугубо мирские проблемы нравственности и поведения только светскими методами и возможностями. Полагаться лишь на них при существующих (несомненно, больших) возможностях государства и его системы социализации – значит, подвергать страну серьезным рискам. Это понимали и раньше. О том, что нельзя полагаться только на контролируемую роль государства, на законы и кодексы, о том, что все начинается с человека, с его воспитания, его внутреннего мира, хорошо писал И.А. Ильин. Я цитирую: "жадный пустит в ход все средства, продажный все продаст, человек, в коем Бога нет, превратит всю жизнь в тайное и явное преступление. Внешнее само по себе не обеспечит человеку ни духовности, ни духовного спасения. Никакой государственный строй не сообщит человеку ни любви, ни доброты, ни чувства ответственности, ни благородства" [4, С.40].

В 2006 году на совместной сессии всех государственных академий наук я говорил об этих рисках в докладе, который так и назывался: «Воспитание и социализация в современной России: риски и возможности». Прочитирую, простите, самого себя. Я говорил о таких рисках как:

- антипатриотизм и утрата чувства Родины;
- неуважение к власти, армии и силовым структурам вообще;
- национализм в его различных формах;
- рост корыстно обусловленной и насильственной преступности;
- равнодушие или активная неприязнь к людям, жестокость к ним;
- распространение алкоголизма и наркомании;
- обострение проблемы «отцов и детей», неуважение к уходящим и ушедшим поколениям;
- равнодушие к созданию семьи, промискуитет, пробные браки, социальное сиротство, рост проституции как основного или побочного занятия;
- примитивизация культурных потребностей и интересов с соответствующим обратным влиянием на культуру со стороны ее потребителей.

Это – риски для физического, нравственного и психического здоровья человека, риски для нравственного здоровья общества, риски для безопасности страны. Причем риски социализации не снимаются воспитанием, школой, образованием в самых разных учреждениях [2].

Последующие события, к сожалению, подтвердили эти опасения. Я, разумеется, не мог предвидеть, например, конкретные события в Москве на Манежной площади и в других местах в декабре 2010 года, но возрастающее стремление многих, особенно молодых, решать свои истинные или кажущиеся проблемы с помощью насилия – риск вполне реальный.

Но что значит риск? Это значит, что нечто нежелательное может случиться, но не обязательно должно, – если эти риски предвидеть, создавать необходимые условия и принимать соответствующие меры. Одним из важнейших условий является, несомненно, сближение на основе общих ценностей воспитательных усилий государства и церкви. Ведь интересы в таких вопросах как благополучие и безопасность страны, гражданская зрелость, нравственность и поведение граждан, семья и воспитание детей, полноценное образование здесь предельно близки.

И такое сближение началось, конечно, не сейчас. В этой связи я отметил бы и наши Рождественские чтения. Они проводятся уже девятнадцатый раз, и каждый раз они проводятся под руководством святейших патриархов, в них участвуют представители государственной власти, общественные деятели, ученые. И я ни разу не слышал, чтобы в каких-то существенных вопросах возникало взаимное непонимание, напротив, всегда обсуждение шло в духе сотрудничества.

Важную роль играли заключенный в 1999 году Договор о сотрудничестве Русской православной церкви и Министерства образования и науки, а также принятие в 2000 году Социальной концепции РПЦ. Напомню, что Концепция была подготовлена рабочей группой, которую возглавил митрополит Кирилл, ныне – Святейший патриарх Московский и Всея Руси.

Можно и нужно вспомнить и некоторые другие конкретные события. Так, в 2007 году в Калуге было принято совместное решение высоких представителей Русской православной церкви и Министерства образования и науки с участием Министра А.А. Фурсенко о чтении курса Основ духовно-нравственной культуры. И, конечно, следует считать исторической встречу Президента страны Д.А. Медведева с представителями традиционных исторических религий России 21 июля 2009 года и принятое там решение об экспериментальном преподавании в 4-5 классах учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики». Кстати, идея дополнить в нашей многонациональной и многоконфессиональной стране имеющий уже достаточно давнюю традицию курс Основ православной культуры другими традиционными для нас религиями и светской этикой принадлежит Патриарху Кириллу, о чем он нам с епископом Меркурием говорил 10 февраля 2009 года, т.е., напомню, буквально через неделю после интронизации.

Значимость духовно-нравственных устоев, уважение к российским традициям не раз подчеркивали и раньше высшие руководители страны. О ценностях, общественных идеалах и нравственных принципах, без которых мы не можем себе представить нашу страну, которые делают нас единым народом, Россией говорил в своем первом Послании Федеральному Собранию Президент Д.А. Медведев 5 ноября 2008 года. А несколько раньше, в апреле 2007 года Президент В.В. Путин в своем Послании подчеркнул, что «Духовное единство нашего народа и объединяющие нас моральные ценности – это такой же важный фактор развития, как политическая и экономическая стабильность... Общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров». Наглядным свидетельством готовности Президента и Председателя Правительства сотрудничать с церковью в этих вопросах было их присутствие в феврале 2009 года на интронизации Его Святейшества Святейшего патриарха Московского и Всея Руси Кирилла.

И вот теперь можно не только строить планы и надеяться, но и подвести определенные итоги курса Основ религиозных культур и светской этики, подумать о перспективах сотрудничества государства, общества и церкви в вопросах воспитания нравственности и духовности нашего народа.

Разумеется, как уже отмечалось раньше, содержательной основой такого взаимодействия является все же понимание общности основных ценностей. Но об этой стороне вопроса мы не раз говорили на Рождественских чтениях, поэтому повторяться я не буду. Отмечу лишь, что в нашем быстротекущем времени и российская жизнь, и международные события многократно подтверждали и подтверждают ценность единства в понимании основных жизненных ценностей.

Только это единство (конечно же, не абсолютное) помогает сохранить мир в семье, в стране, в мире. Еще раз стоит вспомнить замечательные слова Иисуса, "если дом разделится сам в себе, не может устоять дом тот" (Мк. 3, 25). И приведу только один пример, как этот изначально христианский призыв к всеединству понимался и в нашей давней российской истории, и звучит в современности.

Феодосий Печерский писал в одном из своих посланий: "Милостынею же милуй не только свою веру, но и чужую: аще же видишь нагого, голодного, зимою ли, бедою одержима, аще то будет жидовин ли, сорочин ли, болгарин ли, еретик ли, латинин ли, от поганных ли – всякого помилуй, и от беды избави, яко же можеш" [цит. по: 3, С. 117].

Это – XI век. Но о том же в дни празднования двухтысячелетия христианства Предстоятели православных церквей писали уже современной пастве и всем людям, т.е., будем считать, нам с вами тоже: «На основании евангельского учения и нашего Священного Предания Православная Церковь отвергает ненависть к другим убеждениям и осуждает религиозный фанатизм, в каком бы виде они ни проявлялись» [7, С.5]. И все мы помним, как в декабрьские дни 2010 года патриарх Кирилл и представители других традиционных религий России призывали к миру и ненасилию, когда некоторые пытались превратить выступления футбольных болельщиков («фанатов») в бунтующую толпу разрушителей и насильников. Кстати, вспомним и то, что импортированное с Запада слова «фанат» и фанатизм – не только одного корня, но и одного идеологического смысла.

На что можно надеяться и над чем надо работать дальше? Конечно, можно надеяться просто на то, что и так преподающиеся в различных учебных заведениях по инициативе родителей, учителей, попечителей курсы религиозной направленности, истории религий дадут возможность детям познакомиться в доступной для них форме с духовно-нравственными ценностями. Но не требуется особых доказательств, чтобы понять: только поддержка государства и общества (а государство, будем помнить, служит обществу) может сделать этот процесс и повсеместным, и управляемым, и эффективным. Недавно Межведомственный координационный совет под председательством Министра образования и науки А.А. Фурсенко подвел итоги чтения в 19 регионах страны курса Основ религиозных культур и светской этики. Давать полный обзор этого обсуждения и итогов апробации курса в рамках выступления, конечно, нет смысла. Но хочу сказать о том, что мне как члену Совета показалось особенно важным и значимым для будущего.

Во-первых, не подтвердились опасения, что разделение по религиям и модулям может привести к разделению и взаимному недружелюбию самих детей. Проведенное Общественной палатой достаточно серьезное исследование показало, что ни по объективным данным, ни по мнению абсолютного большинства родителей этого не произошло. Правда, у меня и раньше было понимание, что такое могло бы быть лишь как результат сознательных действий некоторых недоброжелателей, например, чрезмерно воинствующих атеистов. Но допускаю, что были и вполне добросовестные сомнения такого рода; рад, что они не подтвердились.

Второй, впрочем, предсказуемый момент, – наименьшее благотворное влияние на поведение и добрые взаимоотношения ребят меж собой имел модуль светской этики. Конечно, и само такое влияние не могло быть большим из-за относительной краткости самой апробации. История не знает скоропалительных изменений в нравственности людей, хотя их поведение и может быстро изменяться под влиянием обстоятельств. Но то, что именно модули религиозной направленности все же больше влияли положительно, чем светская этика, важно и показательно.

У некоторых также было опасение, что чтение этого курса приведет к повышению религиозности детей, что курс приобретет миссионерскую направленность. Но такая задача не ставилась изначально, всегда подчеркивалась светская, культурологическая, нравственная направленность курса. Соответственно, если можно так сказать, приращения религиозности не произошло. Был другой, очень важный и, несомненно, положительный результат: возрос интерес детей к вопросам религии и нравственности. И уже их родителей и их самих свободный выбор будет в том, какую из предоставленных нашей Конституцией возможность они выберут: быть или не быть верующими и в какой религии. Хотелось бы, конечно, чтобы относительно небольшая, но часто шумная группа воинствующих атеистов постепенно ушла в историческое небытие, не в физическом, конечно, смысле. Но здесь я выражаю лишь свое собственное пожелание.

Для будущего, несомненно, важно и то, что обсуждалось в начале эксперимента: учиться ли всем по единой программе или по модульному принципу. Думаю, модульный принцип был избран правильно. Он позволил и позволит избежать даже тех – относительно редких – случаев, когда

родители хотят, чтобы дети углубленно изучали только одну религию. А краткое, но доброжелательное упоминание о всех религиях есть в каждом модуле.

Работа нашего Межведомственного совета подвела меня и вот к какому выводу. Строго говоря, он создан как орган, надзирающий – да будет мне позволено использовать это слово – за апробацией преподавания курса Основ религиозных культур и светской этики. Но апробация, т.е. проверка всегда ограничена во времени. По итогам успешной апробации курс, надеюсь, войдет в школьный стандарт и будет более продолжительным.

Почти все опрошенные в ходе апробации родители говорили о том, что его стоит изучать пять или более лет. Будут, конечно, возникать и проблемы самого разного свойства. Например, выполняя вместе с Российской академией наук свои задачи по экспертизе учебников, давая при этом положительную оценку тем, которые были в некоторой спешке написаны и напечатаны довольно большими тиражами для курса Основ религиозных культур и светской этики, наша Академия указала и на то, что над учебниками еще предстоит работа. В частности, в них еще немало материала, не вполне отвечающего принципу доступности для детей соответствующего возраста, есть и другие недостатки.

Эти и другие проблемы мог бы решать Межведомственный совет при продлении сроков его работы и расширении функций. Ведь в него входят представители основных религий, академий наук, высшей школы, регионов, Министерства образования и науки. Может быть, это был бы совет по духовно-нравственным проблемам образования и социализации, работающий на постоянной основе. Напомню, что в апреле 2010 года Президент страны Д.А. Медведев говорил о необходимости идеологического воспитания, т.е., по сути, гражданского и нравственного воспитания. Какой орган мог бы возглавить эту работу, может быть, вернуть нас к пониманию национальной идеи, которую мы потеряли и которая есть в большинстве стран? Может быть, этот Совет при условии, конечно, что он был бы наделен соответствующими полномочиями и работал в сотрудничестве с институтами гражданского общества. Ведь прав был И.А. Ильин, когда писал, что "образование без воспитания есть дело ложное и опасное. Оно создает чаще всего людей полуобразованных, самомнительных и заносчивых, тщеславных спорщиков, напористых и беззастенчивых карьеристов; оно вооружает противодуховные силы; оно развязывает и поощряет в человеке "волка" [5, С.309]. Волки, которые хватаются за биты для решения не только спортивных, но бытовых и моральных проблем, право же, России не нужны.

И последнее, о чем бы хотелось сказать. Россия – великая по своим просторам, по своей истории и культуре страна, она уже этим самым заслуживает своего пути в мире. Вместе с тем, опыт других стран в обсуждаемой сегодня проблематике, конечно, не может быть нам безразличен. И в этой связи стоит вспомнить, что во многих документах разных стран мира изучение религии прямо увязывается с формированием нравственности человека.

При этом среди принципов нравственности, изложенных с весьма различной степенью подробности, почти неизменно присутствуют патриотизм, гражданская ответственность, семейные ценности, честность, уважение к другим, доброта, достоинство и так далее. И, напротив, подчеркиваются меры, которые должны ограждать детей от «вредных материалов». Подобные положения есть, например, в законах ряда штатов США. Там, например, директор школы должен каждые два года представлять руководителю Управления образованием программу политики использования Интернета в школе. А эта политика должна – здесь я цитирую – «как минимум... быть направлена на предотвращение доступа обучающихся к материалам, которые школьное учреждение сочло вредными для подростков» [цит. по: 6, С.36]. Если кто-то сейчас вспомнит 29 статью Конституции, где есть пункт о запрете цензуры, то не лишним будет вспомнить и 55 статью, где сказано – я опять цитирую – «Права и свободы человека и гражданина могут быть ограничены федеральным законом только в той мере, в какой это необходимо в целях защиты основ конституционного строя, нравственности, здоровья, прав и законных интересов других лиц, обеспечения обороны страны и безопасности государства».

Разумеется, не только в России, как было давно сказано, строгость законов смягчается вольностью их толкования и исполнения. Такие «вольности» есть и в других странах. Но здесь уже основная надежда на нас с вами, на развитие институтов гражданского общества, на сотрудничество государства, общества и церкви.

Если тогда, когда Русская православная церковь двадцать лет назад предложила идею Рождественских чтений и начала проводить ее в жизнь, мы все только мечтали о таком сотрудничестве, то теперь есть его зримые плоды. При этом есть и примеры самого последнего времени, примеры положительных изменений в том, на что мы с вами работали и на Рождественских чтениях, и на широком поле сотрудничества государства и церкви.

Так, в самый канун Нового года (29 декабря 2010 года) президент страны Д.А. Медведев подписал закон «О защите детей от информации, наносящей вред их здоровью и развитию». Вспомним, как часто мы здесь говорили о такой информации, приводили ее весьма показательные примеры из СМИ. Недавно Генеральная прокуратура потребовала от соответствующих ведомств более строго подходить к выдаче разрешений (так называемых прокатных удостоверений) на демонстрацию фильмов, содержащих ненормативную лексику. Некоторой тактической победой – прошу простить меня за своего рода военную терминологию, может быть, не совсем уместную здесь – можно считать то, что в октябре прошлого года Государственная дума сняла с рассмотрения вынесенный на второе чтение законопроект о создании ювенальных судов в России. Проект, казалось бы, был добрым намерением, но содержал положения, которые вполне оправдывали поговорку о том, куда ведет дорога, вымощенная добрыми намерениями. Уверен, поступательное движение на этом пути будет только шириться и укрепляться. Как сказал Иисус Христос почти две тысячи лет назад, «где двое или трое собраны во имя мое, там я посреди их». Нас даже здесь собралось гораздо больше. Будем все вместе работать над тем, чтобы к юбилейным двадцатым Рождественским чтениям, которые, уверен, состоятся, успехов было еще больше.

Литература:

1. Булгаков (о.Сергий). Православие: Очерки учения православной церкви. М., 1991.
2. Воспитание и социализация в современной России: риски и возможности // Здоровье и образование детей – основа устойчивого развития российского общества и государства: Научная сессия академий, имеющих государственный статус (Москва, 5–6 октября 2006 года). М.: Наука, 2007. С.18-28.
3. Дьякова Е.А. Перед праздником. М., 1994.
4. Ильин И.А. Наши задачи. Историческая судьба и будущее России. Статьи 1948–1954 гг. Т.2. М., 1992.
5. Ильин И.А. Путь к очевидности. М., 1993.
6. Понкин И.В. Зарубежные законы и документы о формировании и защите общественной нравственности и нравственности несовершеннолетних: Приложение к проекту Концепции государственной политики формирования и защиты нравственности детей в Российской Федерации. М.: Общественный совет Центрального Федерального округа; Институт государственно-конфессиональных отношений и права, 2008. 246 с.
7. Православный церковный календарь – 2001. М., 2000.

**БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС
КАК ПОСТРОЕНИЕ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА
СТРАН ЕВРОПЫ
THE BOLOGNA PROCESS
AS A CONSTRUCTION OF UNIFORM EDUCATIONAL SPACE
OF THE EUROPEAN UNION**

Вяземский Е.Е.

Главный научный сотрудник Института содержания и методов обучения
Российской академии образования, доктор педагогических наук

E-mail: viazemskiy@rambler.ru

Vyazemskij E.E.

Chief research scientist of the Institute of Content and Teaching methods
(Russian Academy of Education), Doctor of Science (Education)

Евладова Е.Б.

Главный научный сотрудник Института семьи и воспитания РАО,
доктор педагогических наук

E-mail: ewle@mail.ru

Evladova E.B.

Chief research scientist of the Institute of a family and parenting
(Russian Academy of Education), Doctor of Science (Education)

Аннотация. В статье раскрывается основное содержание Болонского процесса. Анализируются итоги его реализации в странах Европы. Рассматриваются особенности реализации Болонского процесса в российском высшем профессиональном образовании.

Annotation. Article reveals the fundamental content of Bologna process. Results of its implementation in the countries of Europe are analyzed. Distinctive features in realization of Bologna process in the Russian higher education are considered.

Ключевые слова: Болонский процесс, интеграционные процессы в образовании, глобализация, бакалавриат, магистратура, аспирантура, аккредитация, академическая мобильность, качество образования, измерения в высшем образовании.

Keywords: Bologna process, integration processes in education, globalization, undergraduate study (bachelor degree), graduate study (masters degree), postgraduate study, accreditation, academic mobility, quality of education, dimensions in higher education.

Глобализация, интеграционные процессы в Европе актуализировали необходимость модернизации национальных систем образования. Изменения затронули содержание образования, средства и методы обучения, управленческие механизмы, систему оценки качества образования, систему профессиональной подготовки студентов к педагогической деятельности.

Создание единого рынка в Европе, в частности, единого рынка труда, требует, чтобы носители квалификации могли перемещаться через национальные границы, поэтому Европейский Союз в разных сферах предпринял ряд действий, направленных на создание системы сравнения квалификаций. В сфере высшего образования, эта деятельность известна как Болонский процесс. Главной задачей Болонского процесса является создание в Европе конкурентноспособной экономики, осно-

ванной на высоком уровне образования специалистов. Общая цель Болонского процесса – усовершенствовать сферу высшего образования в Европе к 2010 году.

Для России важной задачей является интеграция в мировое образовательное пространство.

Начальной точкой Болонского процесса является май 1998 г., когда министры образования Франции, Италии, Великобритании и Германии подписали в Париже «Сорбонскую декларацию». В июне 1999 г. министры образования 29 европейских стран подписали Болонскую декларацию. В декларации провозглашена стратегическая цель – к 2010 году создать единое Европейское пространство высшего образования, Этот механизм должен был помочь Европе стать континентом с процветающей экономикой, основанной на знаниях.

Начатый в 1999 году в Болонье на конференции европейских министров образования, этот процесс модернизации образовательных систем стран Евросоюза продвигается вперед посредством регулярных – раз в два года – встреч министров образования государств-участников процесса. Они встречались в Праге (2001), Берлине (2003), Бергене (2005) и Лондоне (2007). Болонский процесс является частью Лиссабонской стратегии роста и занятости и тесно связан с Копенгагенским процессом сотрудничества в профессиональном образовании. К концу 2004 г. участниками Болонского процесса стали 40 европейских стран, в том числе и Россия, которая является полноправным его участником. Завершение этого процесса было намечено на 2010 год.

Болонский процесс актуализировал проведение серии реформ в системах образования стран Европы, целью которых является достижение совместимости систем высшего образования в европейских странах.

Назовем основные приоритеты Болонского процесса:

- 1) введение трех циклов в системе высшего образования с четким разграничением квалификаций выпускников на уровне бакалавриата, магистратуры и аспирантуры;
- 2) введение прозрачных механизмов обеспечения качества образования;
- 3) взаимное признание квалификаций и сроков обучения.

Участники Болонского процесса считают важнейшими целями модернизации системы высшего образования:

- принятие системы легко сопоставимых академических степеней;
- построение системы образования на основе двух основных циклов (бакалавриат и магистратура);
- создание кредитной системы зачетных баллов для получения образования;
- развитие академической мобильности;
- повышение роли сотрудничества европейских стран по обеспечению качества образования;
- продвижение европейских измерений в высшем образовании.

Раскроем основные понятия Болонского процесса [1, 220–224].

Аккредитация

Как определено в Болонской декларации, образовательная структура Европейского пространства высшего образования должна включать два цикла: базовый цикл – бакалавриат, магистратура. Основным инструментом для осуществления изменений в системе образования была названа аккредитация. Её функция заключается в том, чтобы обеспечить качество образования при введении новых образовательных программ, а также в контроле за реализацией существующих программ. Аккредитация – это сертификация учебной программы, которая проводится по итогам оценки соответствия минимальным стандартам содержания и специализации, определения соответствия присваиваемой степени / квалификации четкой логике общей концепции и содержания учебной программы. Процедура аккредитации сертифицированных учебных программ, ведущих к присвоению степени / квалификации, для стран Европы и России является относительно новой.

Европейская система переводных зачетных единиц (ECTS).

Европейская система переводных зачетных единиц (ECTS) предоставляет возможность измерения и сравнения результатов обучения и передачи их из одного образовательного учреждения в другое. Эта система была первоначально установлена в рамках программы ERASMUS (1989–

1996 гг.). После принятия Институционального контракта в рамках программы ERASMUS на 1997\1998 гг. все европейские университеты получили право внедрять ECTS. Эта система является инструментом для обеспечения прозрачности программ подготовки и облегчения академического признания. Она обеспечивает развитие общеевропейской мобильности. Прозрачность обеспечивается путем предоставления детальной информации о программах подготовки, их соотносимости к степени / квалификации.

Реализация Болонского процесса предполагала признание квалификаций и сроков обучения, что подразумевало принятие и развитие странами-участниками Европейской схемы накопления и трансферта кредитов (ECTS).

Предполагается, что эта единая система кредитных единиц (Европейская кредитно-трансфертная система) позволит определять качество образования и профессиональной подготовки.

Европейское пространство высшего образования

К 2010 году должно было быть создано Европейское пространство высшего образования (ЕНЕА). В его рамках предполагалось обеспечить мобильность студентов и преподавателей, признание степеней / квалификаций, а также меры по обеспечению качества образовательных программ. Кроме того, должна быть установлена структура квалификаций, основанная на двух основных циклах подготовки, и введена система кредитов типа ECTS.

Европейское пространство научных исследований должно способствовать эффективному использованию объединенных научных ресурсов, созданию рабочих мест и стимулированию конкуренции.

Европасс (Europass)

Европасс – внедренный по инициативе Совета Европы общеевропейский, унифицированный, двуязычный документ, в котором фиксируются и удостоверяются периоды практической и профессиональной подготовки за пределами страны, выдавшей этот документ, благодаря чему обеспечивается прозрачность квалификации и мобильность.

Европейская программа качества и мобильность

Обеспечение мобильности является приоритетной задачей политики в сфере образования. Мобильность призвана помочь гражданам Европы позитивно воспринять разнообразие культур и языков, способствовать формированию европейской общности (идентичности).

Европейская модель квалификации

Приоритетом Европы является формирование условий для того, чтобы документы о получении образования (свидетельства о квалификации), полученные гражданами Европы за рубежом, были признаны как в их родной стране, так и в Европейском Союзе. Такое взаимное признание будет гарантировать гражданам Европы более высокие шансы на рынке труда. Европейская Комиссия совместно со странами-участниками работает над Европейской моделью квалификации (European Qualification Framework EQF). Эта модель представляет собой инструмент, состоящий из результатов обучения, позволяющих сравнивать квалификации и компетенции на основе, принятой во всей Европе. Ядро модели состоит из восьми уровней, отражающих весь набор квалификаций от средних общеобразовательных школ до наиболее продвинутого профессионального уровня.

Интеграция разных стран Европы в Болонский процесс имеет национальную специфику. Рассмотрим особенности этого процесса на примере Великобритании.

В Великобритании Болонский процесс не вызвал больших дискуссий по нескольким основным причинам. Первая заключается в том, что для вузов Великобритании на практике реализация приоритетов Болонского процесса была менее затруднительной, чем для многих других европейских стран. Система, которая предусмотрена в сфере высшего образования в Европе в рамках Болонского процесса изначально ближе к системе образования Великобритании, чем к системам высшего образования других стран-участников.

Вторая причина, как считают британские эксперты, обусловлена тем, что некоторые последствия Болонского процесса не были своевременно замечены и осмыслены.

Система трех циклов (бакалавр/магистр/аспирант)

Исторически именно такая система существовала в Великобритании, начиная с первой «стандартной» квалификации – степени бакалавра (Бакалавр искусств или Бакалавр наук), которую можно было получить после трех лет обучения.

После этого всегда существовало последипломное образование для получения магистерской степени (после дополнительных одного или двух лет очного обучения) и докторской степени (после дополнительных трех или более лет обучения).

Однако, требования Болонского процесса предполагают, что в новой схеме квалификаций необходимо четко разделить степени бакалавра и магистра.

В Великобритании традиционно рассматривали магистерскую степень как подходящий способ получить новую специальность, которая может быть описана как вторая специальность. Так, например, выпускник инженерной или естественнонаучной специальности, желающий совершенствовать свое мастерство в сфере образования или менеджмента, мог бы быть сразу принят в магистратуру на специальности «Педагогика» и «Бизнес-администрирование». Однако, теперь в рамках Болонского процесса этого нельзя сделать, так как условия поступления в магистратуру будут предполагать наличие базовых знаний по специальности, полученных при обучении на получение степени бакалавра.

В качестве примера рассмотрим ситуацию со статусом последипломного сертификата в области педагогики (PGCE), который подтверждает профессиональную квалификацию школьных учителей. В Великобритании, как правило, учитель средней школы должен получить степень бакалавра, где больше половины кредитов было бы отведено тому предмету, который преподается в школе, а затем должен продолжить обучение и получить последипломный сертификат в области педагогики. Ранее получение этого сертификата просто не рассматривалось как магистерский уровень обучения (последипломный – в смысле «после получения университетского диплома», а не в смысле «содержащий кредиты, с тем, чтобы получить степень магистра»). Теперь последипломный сертификат в области педагогики официально признается как немагистерская последипломная квалификация.

Многие британские университеты приняли такую систему. Однако, следует заметить, что Оксфордский университет продолжает доказывать, что его последипломный сертификат в области педагогики – это магистерский уровень и кредиты, заработанные для получения этого сертификата, могут быть учтены при получении степени магистра. Этот тезис Оксфордский университет основывает на своих высоких достижениях в преподавании, хотя данный сертификат, как правило, связан с приобретением практических навыков работы в школе, а не с углубленным изучением дисциплин на уровне магистра.

Тем не менее, несмотря на признание факта, что данный сертификат не будет рассматриваться как степень магистра в рамках Болонского процесса, как правило, квалифицированные учителя, которые хотят продолжать изучение педагогики, будут сразу же приняты на программы магистерского уровня. И это несмотря на то, что квалифицированный учитель-практик мог затратить на изучение педагогики значительно меньше времени, чем требует программа одного семестра при обучении на бакалаврской степени.

Юридически четкое следование требованиям Болонской Декларации по отношению к магистерскому уровню обучения потребует от британской системы образования определенных изменений.

В Великобритании есть сильные предубеждения относительно степени бакалавра, которые формируют отношение научно-педагогической общественности к вопросу о научных степенях и которые имеют огромное влияние на оценку перспектив Болонского процесса в целом.

Первое предубеждение заключается в том, что при получении степени бакалавра изучение специальных предметов не играет первостепенной роли. Британские эксперты в области образования считают, что студент на этой ступени образования приобретает умение самостоятельно управлять

собственным учебным процессом, умение учиться, уверенность в достижении успеха в овладении новыми областями знаний. Таким образом, если студент имеет степень бакалавра, например, в латинском и греческом языках, это не имеет большого значения для его будущей карьеры, в том числе в сфере государственного управления. Это устойчивое представление мешает британской системе высшего образования органично влиться в Болонский процесс.

Второе предубеждение заключается в том, что по-настоящему оценить интеллектуальные способности студента можно в рамках освоения образовательной программы бакалавра.

Экспертное сообщество в Британии с определенным сомнением воспринимает перенос квалификации с бакалаврского уровня, для тех, кто решают изменить сферу своих интересов и заняться, например, педагогикой.

Эти образовательные традиции по отношению к обучению на первой ступени высшего образования создают проблемы с внедрением отдельных элементов Болонского процесса. И хотя эти ценности постепенно теряют свое значение, процесс культурных изменений идет достаточно медленно.

Обеспечение качества высшего образования

Британское экспертное сообщество считает, что британская система высшего образования может органично вписаться в проект создания прозрачной единой общеевропейской системы обеспечения качества высшего образования. Основанием для этого вывода являются традиции британской высшей школы. Все университеты Британии традиционно используют систему внешних экспертов. Обеспечения качества в любом университете Великобритании – это коллективная обязанность, и преподаватель не может ожидать, что у него будет полная автономия в выставлении оценок студентам.

Для сравнения подчеркнем, что в американских университетах профессор получает абсолютную свободу выставять оценки студентам так, как он считает нужным.

Таким образом, британская система высшего образования в аспекте создания прозрачной системы обеспечения качества образования фактически готова к участию в Болонском процессе. Основой для этого стали исторические традиции построения британской системы образования, в которой основной акцент сделан на процесс обеспечения качества с элементами мониторинга качества. При этом средством мониторинга качества являются отчеты внешних экзаменаторов, а контроль входных показателей осуществляется только в незначительной степени.

Подчеркнем, что в этом аспекте ситуация в сфере высшего образования в Британии кардинально отличается от ситуации в России. В нашей стране внимание общественности преимущественно фиксируется на контроле входных показателей, а индикатором сегодня являются результаты ЕГЭ. Вопросы последующего обучения студентов в вузе для общественности, а отчасти и для экспертного сообщества не является приоритетной проблемой.

Признание квалификаций

Работа в этом направлении в Британии проводится уже около двадцати лет. Начальной точкой стали региональные объединения высших учебных заведений, искавших сравнимую систему кредитов по предметам. С 1960-х годов многие вузы начали структурировать свои курсы по «модулям». Это были единицы, которые содержали определенное количество кредитов и которые могли быть соединены с другими модулями в соответствии с требованиями присвоения квалификации вплоть до степени бакалавра.

Традиционно все студенты Британии учились учиться и управлять своим собственным интеллектуальным развитием. Разделение программ обучения на модули означало осмысление высшего образования в ином ракурсе.

Обеспечение качества – один из элементов иного понимания высшего образования. Если студент может самостоятельно выбирать любое сочетание модулей, соответствующих требованиям к получению степени, начинает развиваться рыночный механизм контроля качества, где модули низкого качества не выбираются студентами и исчезают из учебных планов.

Другой элемент нового осмысления заключается в том, что высшее образование расширяется, и не все студенты сейчас нуждаются в профессиональной подготовке путем глубокого изучения одной дисциплины. Студенты могут стремиться изучить комбинацию из двух или трех предметных областей, что, несомненно, лучше подготовит их к профессиональной деятельности.

В Британии разработаны несколько моделей того, каким образом можно накапливать и передавать кредиты. В этих схемах можно увидеть значительные отличия, но к середине 1990-х годов, большинство вузов Великобритании осуществляли определенную практику трансферта кредитов между вузами. Это облегчило переход к Европейской системе трансферта кредитов (ECTS). Например, используется простая схема: два кредита CATS (Схема накопления и трансферта кредитов в Великобритании) равны одному кредиту ECTS.

Понятие кредита связано с продолжительностью лекционных часов, консультаций и самостоятельных заданий, продолжительностью проверочных работ, а не с механическим процессом приравнивания учебы к кредитам. Кредиты также зависят от уровня и сложности обучения.

Изменения на уровне культуры

Майкл Фуллан в книге «Новый смысл изменений в образовании» (в России название этой книги было переведено как «Новое понимание реформ в образовании») отмечает, что легче изменить политических установок и правила, чем изменить привычки и поведение людей. В конечном счете, те, кто хотят изменить систему образования на самом деле хотят изменить поведение тех, кто обучает и тех, кто обучается, а это в гораздо большей степени находится под влиянием культуры, чем под влиянием правил и постановлений [2].

Болонская декларация была подписана в 1999 году, и единое Европейское пространство высшего образования в согласованных параметрах должно было быть создано уже в прошедшем 2010 году. Но уже совершенно ясно, что процесс изменения национальных систем образования в странах Европы в духе Болонской декларации потребует более продолжительного времени.

В Британии в отличие от других стран Европы и особенно России, Болонский процесс потребовал незначительных изменений системы образования, поскольку он в целом не противоречит культурно-образовательной и ментальной традиции страны.

Британский эксперт Дэвид Тернер (Turner David) пишет: «Возможно, нам повезло, что Болонский процесс потребовал от нас незначительных изменений в отличие от других стран, но я подозреваю, что те сферы, которые не соответствуют в полной мере Болонской декларации, будет крайне сложно изменить. Мы также не можем ожидать, что в других странах процесс пойдет по тому же пути, что в Великобритании. Они вплетут свои собственные элементы культуры в процесс культурных преобразований. И если нам повезет, то нам удастся приблизиться к формированию единого европейского пространства высшего образования».

Россия и Болонский процесс

В России в сфере среднего и высшего профессионального образования ситуация принципиально иная. В нашей стране завершается разработка новых государственных образовательных стандартов среднего и высшего профессионального образования. Но перестройка системы высшего образования на основе требований и критериев Болонского процесса в России вызывает болезненную реакцию со стороны научно-образовательного сообщества, так как нарушает традиционные принципы построения и функционирования системы высшего образования.

Педагоги учреждений высшего профессионального образования заинтересованно обсуждали и обсуждают вопросы оптимизации структуры системы образования в РФ, включая вопросы интеграции вузов; переход учреждений высшего профессионального образования к двухуровневой системе высшего профессионального образования (бакалавриат и магистратура), возможность реализации образовательной программы бакалавра на базе колледжей и другие актуальные для высшей школы проблемы.

В этой связи подчеркнем, что внедрение в странах Европы единой системы кредитных единиц (Европейская кредитно-трансфертная система – ECTS) как технологии определения качества образования и профессиональной подготовки порождает определенные трудности. На уровне отдельного вуза эта система, как отмечают эксперты, вполне работоспособна. Но на уровне страны или группы стран внедрение этой технологии затрудняется тем, что содержание обучения, то есть образовательные модули, не стандартизированы. А единого стандартизированного содержания образования и обучения в Европе пока еще не существует. Также пока еще не существует и эффективной согласованной технологии определения этого содержания. Европейцы пока еще только нащупывают пути решения этой проблемы [3, С.57–58].

* * *

В заключение выскажем точку зрения, что адаптация российской системы высшего образования к требованиям Болонской системы – длительный процесс. При этом экспертному сообществу России и политическому руководству необходимо принять принципиальное решение, в какой степени система высшего образования в России должна воспринять универсальные критерии и подходы Болонской системы. В мировой образовательной практике существуют функции, которые осуществляются разными способами в разных странах, но приводят к похожим результатам. Так, государство всегда заинтересовано в том, чтобы затраченные средства разумно расходовались, но способы реализации этой функции различаются. В Великобритании гарантом качества выступает сам институт; во Франции эту функцию выполняет министр образования; в Норвегии ответственность возлагается на институты, но прозрачность их деятельности достигается с помощью национального агентства (NOKUT).

Страны Европы договорились находить приемлемые решения своих проблем в рамках Болонской системы с учетом социально-экономических условий [4, С. 38, 52]. Тем более этот гибкий подход необходим России, система образования которой исторически далека от Болонской системы.

Еще раз подчеркнем, что научные дискуссии по поводу национальных путей модернизации высшего образования в контексте Болонского процесса – крайне актуальны и должны способствовать поиску эффективных моделей реализации требований Болонского процесса с учетом культурно-образовательной традиции России.

Литература:

1. Международные правовые акты и документы по развитию европейской интеграции в образовании и исследования: Европейское образовательное пространство: от Лиссабонской конвенции о признании до Болонского процесса /Сост. Г.А. Лукичев и др. – М.: Готика, 2004.
2. Fullan, M (2007) *The New Meaning of Educational Change* (4th Edition) (London: Routledge). В России эта книга была переведена и издана издательством «Просвещение» в серии «Образование: мировой бестселлер»: Фуллан Майкл. Новое понимание реформ в образовании. М.: Просвещение, 2006.
3. *Петренко А.В.* Как нам реорганизовать национальные системы высшего профессионального образования // Проблемы качества образования. Сравнительные исследования основных тенденций развития стандартизации в высшем образовании стран СНГ в контексте Болонского процесса. Материалы XVI Всероссийской научно-методической конференции. Москва-Уфа, 2006.
4. *Курдюмова И.М.* Модернизация высшего образования в странах Европы. Монография. М.: Изд-во РАО, 2007.

ТАЙНА ОСВОБОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА. ПОЧЕМУ МЕТОД М. МОНТЕССОРИ ОПЯТЬ АКТУАЛЕН?

SECRET OF THE CHILD LIBERATION. WHY M.MONTESSORI'S METHOD IS AGAIN ACTUAL?

Сумнительный К.Е.

Директор Центра педагогики Монтеessori АПК и ППРО,
доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики МИОО

E-mail: ksum@inbox.ru

Sumnitel'nyj K.E.

Director of Montessori pedagogics center, Doctor of science (Education),
Professor - chair of pedagogics (Moscow Open Education Institute)

Аннотация. Характеризуется современное положение системы Марии Монтеessori, которая в реальном образовательном пространстве дошкольной педагогики противостоит как традиционным авторитарным подходам, так и установке на раннее развитие детей.

Annotation. Article define the modern position of Maria Montessori system, which in real educational field of pre-school pedagogics resists both to traditional authoritative approaches, and installation on early child development.

Ключевые слова: дошкольное образование, педагогика М. Монтеessori, раннее развитие.

Keywords: preschool education, M.Montessori's pedagogics, early development.

Главный вопрос, который современность обращает к методу М. Монтеessori, крайне прост: «Не устарели ли идеи М. Монтеessori? Адекватны ли ее представления о развитии ребенка в быстро изменяющемся мире?» И первое, что стоит заметить, так это то, что педагогика М. Монтеessori сегодня перестала быть лидером по скорости развития тех или иных навыков у детей дошкольного возраста. Более того, ее метод не имеет, и не имел никакого отношения к идее так называемого раннего развития.

Сегодня педагогику М. Монтеessori пытаются критиковать именно с этих позиций. Но Монтеessori, как врач, и не могла претендовать на такую роль. Она пишет: «Секрет свободного развития ребенка заключается в организации необходимых средств для его внутреннего духовного питания», а далее замечает: «Важно, чтобы никакое неуместное вмешательство не нарушало бы спокойного мирного раскрытия психики» [1].

Те, кто относят педагогику М. Монтеessori к педагогике занятой «ранним развитием», практически выхолащивают ее сущность, превращая ее в набор приемов и материалов, которые призваны развить определенные навыки детей, даже если детская психика и физиология к этому не готовы. Природа обычно жестко мстит за такие попытки взрослых. Правда, мстит не взрослым, а детям, которые подверглись такому «развитию». А ведь главным принципом, с которым врач Монтеessori пришла в педагогику, стал принцип: «Не навреди»!

Педагогика М. Монтеessori принципиально природосообразна и предлагает не столько форсировать развитие ребенка, сколько помогать проявлению в нем его природы. «Мой вклад в воспитание маленьких детей – стремиться определить по данным производимых экспериментов форму свободы внутреннего развития. Невозможно было бы представить свободу развития, если бы по

своей природе ребенок не был способен к самостоятельному органическому развитию», – писала М. Монтессори [1].

Итак, развитие – функция присущая каждому ребенку, но чтобы она была реализована, нужно, чтобы взрослый не мешал и, более того, создал среду определенного характера и предложил детям стимулы, необходимые для развития. Все это и делается в педагогике М. Монтессори, но не ради того, чтобы ребенок чему-то научился быстрее своих сверстников и потратил бы этим самолюбие родителей, а для того, чтобы освободить его потенциальные возможности, разбудить то, что в нем дремлет, а не то, чего от него хотят увидеть педагоги и родители.

В этом принципиальное кардинальное отличие педагогики М. Монтессори от попыток обмануть природу и форсировать «развитие». Собственно и эксперимент, который проводит итальянский врач, направлен на то, чтобы приспособить среду и стимулирующий материал к нуждам ребенка, а не для того, чтобы удовлетворить нужду родителя или педагога гордиться плодами своего искусства. Искусства, обманув природу, добиться от ребенка как можно более раннего результата, часто при этом, забывая о его цене.

Таким образом, сегодня метод М. Монтессори ведет войну на два фронта. С одной стороны, это традиционная педагогика, рецидивы которой так и не изжиты за сто лет, прошедших с того времени, как Монтессори начала свою работу, а с другой стороны – это идея «раннего развития», выраженная в желании заставить ребенка как можно раньше освоить как можно больше навыков и запомнить как можно больше понятий.

Оба подхода, при внешней видимой разнице результата, грешат одним и тем же допущением, что ребенок лишь сложный механизм, которым следует научиться правильно управлять, заставляя его делать то, что хочет от него взрослое окружение. Чаще всего они пренебрегают желанием и индивидуальностью ребенка, считая, что взрослые лучше знают, что пригодится ребенку в будущей жизни, а также когда и как они должны это получить.

М. Монтессори вовсе не противопоставляет свободу ребенка и необходимость осваивать культуру, и не путает свободу с вседозволенностью. Для нее освободить ребенка, значит дать возможность развиваться его индивидуальности, дать возможность ему найти свое собственное место в сложном человеческом мире, а не мучиться, заняв чужое. Важно, что для Монтессори это не простая декларация. Эта идея в её системе поддержана педагогическими методиками и оснащена дидактическим материалом. А сама система требует строгого соблюдения конкретных педагогических технологий, разработанных автором и точного следования определенным им целям и подходам.

Легче всего увидеть на примерах, как в педагогике Монтессори получается качественно иной результат. Они позволяют понять, как у маленького ребенка в рамках системы Монтессори формируются внимание, воля, мышление, воображение и творческие способности.

Так, Монтессори утверждает, а мы видели это в своей практике, что ребенок в 3–4 года может, не теряя концентрации, работать с дидактическим материалом 30–40 минут. При этом следует заметить, что большинство дошкольных педагогов и психологов считают, что ребенок-дошкольник может выдерживать объяснение учителя не более 5 минут, особенно, если занятие построено однообразно и видят выход в том, чтобы вовлечь ребенка в деятельность. Если это удастся, то в зависимости от характера деятельности внимание старших дошкольников удастся удержать 15–20 минут [2].

Некоторые исследователи трактуют внимание, как процесс, с помощью которого мы отбираем информацию, которая будет, затем обработана. Тем не менее, не дается объяснение ни природы этого процесса, ни механизма его действия. Еще труднее обстоит дело с временными рамками и условиями, в которых может быть удержано внимание детей.

Более того, сама М. Монтессори, комментируя наблюдаемый ею феномен детского внимания, замечает: «Ни один учитель никакими искусственными средствами не мог бы создать подобного явления внимания, – очевидно, оно внутреннего происхождения. Способность сосредоточиваться, наблюдаемая в детях 3–4 лет, не имеет себе равной ни у кого, кроме как у гениальных натур» [1].

Так что же – в группы М. Монтессори отбираются «специальные гениальные дети»? Или качество внимания у этих детей иное? Или им созданы иные условия для проявления этого поразящего воображение, всепоглощающего внимания?

Первое очевидно неверно. Проиллюстрируем это на примере группы, которая считалась группой, работающей по методу Монтессори. К моему визиту, работавшая в ней учительница решила «показать» занятие. Дело было перед новогодними праздниками и она, одевшись в красивый маскарадный костюм, собрала вокруг себя свою разновозрастную группу и начала рассказывать им волшебную историю. На третьей минуте заерзали малыши, на пятой учитель вынужден был отвлекаться от рассказа, чтобы поддержать дисциплину. Пришлось потом объяснять педагогу, что такое занятие не прошло бы и в традиционной группе. Характерно, что современные исследователи детского внимания констатируют: «При однообразном ведении занятия внимание сохранить трудно. Так, например, воспитатель в течение 20 минут рассказывала сказку «Сивка бурка». Уже на 5-ой минуте чтения сказки дети начали отвлекаться» [2]. Так что дело не в детях и не в их особенных качествах, а в том, как организована работа с детьми.

М. Монтессори подробно охарактеризовала механизм формирования нового качества внимания, но следует отметить, что в обычных экспериментах с дошкольниками, как правило, рассматривается фронтальное занятие, на которое дети собираются в определенное время, выбранное для них взрослыми и по принципу, что это занятие развивает детей, так как позволяет им совершенствовать определенные навыки. При этом кажется вполне естественным, что у ребенка никто не спрашивает, готов ли он к занятию, хочет ли он в данный момент заниматься тем, что ему предлагают, и вообще хочет ли он заниматься.

Взрослые определили, что так надо, а значит так и будет. У ребенка просто нет выбора, а у учителя он заключается в том, чтобы либо взять всех в «ежовые рукавицы» и, наведя дисциплину, провести занятие, либо заинтересовать детей предложенной деятельностью, при этом, максимально сократив период подготовки к занятию и период объяснения того, что хочет от детей педагог. Эти рецепты, собственно и предлагает наша дошкольная педагогика, ставя тем самым успех занятия в зависимость от мастерства и опыта учителя.

Исследования внимания детей, проведенные за рубежом в 1998 году [3], показали, что дети – дошкольники, увлеченные какой-либо интересной деятельностью, демонстрировали фокусированное внимание, а дети, чья деятельность не заинтересовала, – активное невнимание. В группе были дети разных возрастов, и наблюдение за ними показало, что дети четырех с половиной лет проводили в состоянии фокусированного внимания значительное время, сильно превышающее нахождение в этом состоянии двухлетних детей. Этим экспериментом авторы показали, что внимание детей развивается со временем, и если деятельность жестко не регламентировать, то ребенок проявляет по отношению к ней либо фокусированное внимание, либо активное невнимание. Можно ли развивать фокусированное внимание и как быть с активным невниманием?

Интересно было бы продолжить эксперимент и предложить детям обозначенной возрастной группы не один выбранный экспериментаторами вид деятельности, а несколько видов на выбор. По сути, такой эксперимент и проводится в классе Монтессори. Он показывает, что дети и в нем могут находиться в состоянии активного невнимания, если понимать в данном случае под невниманием расконцентрированность, а под активностью – состояние поиска подходящей деятельности. В это время ребенок находится в состоянии поиска, и оно может быть достаточно длительным и зависит от индивидуальных особенностей ребенка. Но вот ребенок находит подходящую деятельность и концентрируется на ней, и это можно в предложенных терминах назвать фокусированным вниманием.

Мария Монтессори оставляет за ребенком выбор занятия, да еще к тому же такого занятия, которое соответствует потребностям развития ребенка. Она замечает, если через «внутреннюю духовную силу, действующую в ребенке, он может открыть дверь внимания, то проблема, которую нам надо разрешить, это больше проблема свободы, чем педагогического искусства, конструирующего ум ребенка». Рецепт же Монтессори в том, чтобы предоставить ребенку выбор и после короткого индивидуального урока дать право на самостоятельную работу, которая захватывает внимание

и интерес ребенка, потому, что она направлена на удовлетворение его внутренней потребности, «на строительство ребенком самого себя». В этом строительстве внешние стимулы по образному определению итальянского педагога всего лишь «арена для упражнений духа». В таких условиях спонтанное, направленное на саморазвитие ребенка внимание имеет другое качество и требует совсем иной организации работы с детьми. В иных условиях оно вряд ли возможно, поэтому вызывает столько недоверия.

Механизм формирования воли до сих пор до конца не ясен и в разных психологических школах представлен по-разному. Сегодня родителям дают внешне простой совет: не делайте за ребенка то, с чем он уже в состоянии справиться сам. Его легко интерпретировать в духе Монтессори, которая призывала давать ребенку столько независимости, сколько он может освоить. Именно независимость помогает ребенку развиваться согласно законам природы и формировать собственную индивидуальность.

Такое нормальное, в понимании Монтессори, развитие ведет к формированию сильной воли и уравновешенного ума. По ее мнению, воля проявляется в определенном действии и является осознанным актом. Иногда воля, выраженная в поступке, становится результатом борьбы разнонаправленных импульсов. Вопрос только в том, кто и как определяет границы поступков, а, следовательно, стремление индивидуума ограничить тот или иной импульс в своем поведении? Что такое ограничение необходимо – бесспорно, и способность к такому ограничению обозначается в психологии, как способность к самоконтролю. Считается, что самоконтроль – первый шаг на пути к нравственному поведению и призван дать ребенку понятие о том, что он не может постоянно делать все, что ему хочется, а должен научиться сдерживать себя. Также считается, что первые проявления самоконтроля можно заметить уже в младенческом возрасте, а его совершенствование происходит в дошкольный период. Так К. Копп [3] предполагает, что самоконтроль проходит в своем развитии три фазы:

- уже к концу первого года младенцы узнают, что взрослые предлагают им некоторые ограничения и что необходимо на них реагировать;
- к двум годам малыш усваивает ряд запретов и способен контролировать себя в отсутствии родителей;
- в возрасте трех лет дети способны придумывать способы регуляции своего поведения.

Важный вопрос состоит в том, как проходит обучение детей самоконтролю и как осуществить его развитие? И здесь содержится главное педагогическое разногласие. Одна позиция заключается в том, что есть некоторые незыблемые правила, раз и навсегда созданные и направленные на то, чтобы обеспечить комфорт «хозяину жизни» – взрослому. С этих позиций волю ребенка рассматривают как его готовность и способность слепо и без обсуждения подчиняться созданным не им и, возможно, совершенно не удобным, не ведущим к развитию и проявлению его индивидуальности порядкам. Это понимание воли связано с пониманием дисциплины, как насилия, как подавления, ради внешних для человека целей, которые ему навязывают и которые он зачастую начинает принимать как свои. Наиболее полно схему подавления ребенка и уничтожения его индивидуальности обществом описал известный психолог Эрих Фромм.

Монтессори критикует насилие по отношению к ребенку, сравнивая такую методику воспитания с попыткой тренера для укрепления воли спортсмена переломать ему ноги. Её позиция представляет сущностно иной подход к формированию границ индивидуального поведения, а, следовательно, и воли. Эти границы по ее мнению, определяются «лишь посредством свободных взаимоотношений друг с другом и действительной жизни». Таким образом, формирование воли в ее понимании, не может быть вырвано из контекста жизни ребенка и является лишь одним из последствий его нормального развития.

Несомненно, что воля в понимании Монтессори тесно связана с самоконтролем, но именно с самоконтролем, когда правила поведения не являются мертвым сводом законов, которому подчиняются из страха, а становятся результатом участия ребенка в общественной жизни и осознания им того, что кроме собственных интересов есть интересы других людей, с которыми надо считаться.

Итак, воля, по мнению, Монтессори, формируется в ходе конкретных взаимодействий, в которых участвует ребенок и выражается в поступках, которые он себе позволяет.

Откуда же ребенок узнает, как надо поступать, какому импульсу можно следовать, а какой ограничивать? В обычной жизни это происходит достаточно спонтанно и часто, исходя из представлений взрослых о том, как должны решаться те или иные ситуации. Эти инструкции могут соотноситься с личным опытом ребенка, а могут противоречить ему. В педагогике Монтессори существует специальная техника, которая позволяет запустить механизм поиска алгоритма действий в тех или иных ситуациях. Эта техника называется «уроки вежливости» и предполагает не только поиск выхода из конфликтной ситуации во взаимодействии с другими, но и повторяющиеся упражнения в этом действии.

Таким образом, ребенок понимает и принимает некий алгоритм действия, который помогает ему действовать не столько в соответствии с собственными импульсами, но и руководствуясь интересами сообщества. Монтессори пишет по этому поводу: «Наши малыши формируют свою собственную волю, когда в процессе самовоспитания упражняют сложные внутренние активности сравнения и суждения и таким путем пополняют свой умственный багаж ясными и организованными образами» [1].

Поступая так или иначе, ребенок принимает решение, делает все более осознанный выбор. В какой-то момент этот выбор внешне выглядит как стереотип поведения, который воспроизводится без видимых усилий. Но это не пустое следование хорошо заученным правилам, не действие дрессированной обезьянки, которая боится наказания или хочет получить очередной кусочек сахара. Так складываются убеждения, то, что иногда называют внутренним стержнем и что отличает людей, имеющих действительно сильную волю. Они поступают независимо, согласно своему внутреннему решению, «не прогибаясь под изменчивый мир».

Современные исследования также не обошли вопрос о том, как в детском возрасте формируется самоконтроль. Они выявили два мощных фактора, влияющих на его появление. Это родительское влияние (или шире влияние примера взрослых) и темперамент ребенка. Исследуя эти два фактора, Г. Кочанска [3] предположила, что боязливые по темпераменту дети будут обладать лучшим самоконтролем, если родители будут применять мягкие формы воспитания, а смелые дети обретут это качество, если родители будут делать ставку на прочную взаимную привязанность.

В исследовании дети наблюдались с 2–2,5 лет до 4–5 лет. Результаты подтвердили гипотезу. У детей, отнесенных исследователем к боязливым, оказалась высокая корреляция между «мягкой» дисциплиной и самоконтролем, а для смелых детей крайне важным оказалось сотрудничество со взрослыми, которое подтверждает высокий уровень привязанности. Другими словами, из данного исследования можно сделать вывод, что самоконтроль формируется не в ходе жесткого навязывания детям тех или иных форм поведения, а за счет взаимодействия детей и взрослых.

Еще одно важное замечание. В 1990 году было проведено исследование молодых людей 15–18 лет, которые в детстве (когда им было около 4 лет) участвовали в экспериментах по самоконтролю [3]. Оказалось, что дети, проявившие выдержку в 4-летнем возрасте, и в 15–18 лет могли лучше контролировать себя, были более внимательными и склонными к планированию.

Следует заметить, что все вышеизложенные исследования подтверждают и иллюстрируют известную мысль Монтессори. Определяя роль воспитателя, она предлагает ему, прежде всего, «оберегать и направлять внутренние силы, не мешая их раскрытию, устанавливать связь человека с силой внутри его» [1].

Механизм формирования мышления у малыша до сих пор остается одной из тайн детства. Наука собрала достаточно много доказательств того, что мышление развивается, но вот о том, как это происходит, до сих пор идут теоретические споры. В ходе этой дискуссии проводятся эксперименты, опровергающие друг друга. Не решен даже вопрос о том можно ли мерить некий результат развития мышления и вокруг тестирования интеллекта не утихают бесконечные споры.

Монтессори в своем определении мыслительных способностей ребенка применяет категорию шустрый, быстрый ребенок, то есть ребенок, схватывающий все «на лету». Это не научное опреде-

ление, и уменьшение в школе таких шустрых детей привело в свое время к тому, что были разработаны первые тестовые задания, которые должны были оценить уровень умственного развития.

Сегодня все более понятно, что он зависит от ряда факторов. Например, от наследственности, этнической и социальной принадлежности, но, что крайне важно для нас, интеллектуальное развитие зависит от окружающей ребенка среды. Конечно, изучению, прежде всего, подвергалась семейная среда, в которой родился и формируется ребенок, но М. Монтессори пошла дальше, предлагая развивающую и обучающую среду, в которой ребенку дается свобода, позволяющая ему стать не зависимым сначала в действиях, а потом и в суждениях.

Само заявление о свободе ребенка до сих пор воспринимается с осторожностью, но М. Монтессори многократно подчеркивает, что не понимает под свободой вседозволенность. В аспекте же мышления итальянский педагог сторонник того, что «быть свободным – значит не только иметь соответствующие знания, но также уметь понимать, какова социальная ценность того или другого» [1].

Другими словами, свобода мышления должна опираться на реалистичные представления об окружающем мире и быть в контексте социальных отношений. Познание ребенком мира и погружение в социальный контекст не могут произойти моментально. Это процесс достаточно длинный и сложный. Поэтому и само мышление Монтессори определяет, как «совокупность активностей», а основой познавательных способностей ребенка объявляет ощущение.

Но она предлагает сделать следующий шаг. Он в том, чтобы не обрушивать на ребенка хаотичный поток ощущений, в котором ребенок способен утонуть, а помочь ему последовательно получать практически эталонные представления о свойствах окружающих его предметов. Эта эталонность, заключенная в стимульном материале Монтессори позволяет ребенку научиться сравнивать и классифицировать, что дает возможность увидеть реальную картину мира. Критики метода Монтессори считают, что такая эталонность убивает живое восприятие ребенка, стирает его индивидуальность. Это возражение было бы правильно, если бы эталонные представления не были бы обычным инструментом для освоения ребенком мира, не были бы ключом к познанию. Как действует этот ключ? Монтессори показывает нам это. По ее наблюдению, перенеся свое знание о свойствах предмета: «Один ребенок найдет, что эта занавеска – светло-зеленая, другой, что она легкая. Одного привлечет белизна руки, другого гладкость кожи» [1].

Этот личный индивидуальный выбор ребенок производит на основе знаний о свойствах предметов и соответствует «их внутренним склонностям». Так, на основе знаний о мире, у ребенка проявляется индивидуальность и свобода мышления. Но и этого, по мнению Монтессори не достаточно. «Уметь различать – вот характерная черта мышления» [1], – вслед за современной ей наукой повторяет Монтессори.

Различать же предметы можно только по их свойствам, и в этом смысле именно эталоны представляют свойство в чистом виде. Например, знаменитые красные штанги (набор штанг одного цвета и сечения длиной от 10 до 100 сантиметров) не только представляют эталон длины, но и дают ребенку представление о том, что эта длина меняется, от менее длинного (короткого) к длинному. Каждое такое упражнение учит ребенка сравнивать, помогает отчетливо видеть различия в свойствах окружающих его предметов и явлений. Так формируется способность классифицировать предметы и явления, выстраивать логические связи между ними, находить новые закономерности, а значит не быть рабом беспорядочных знаний и рожденных в этом хаосе предрассудков.

В развитии мышления ребенка Монтессори видит его подготовку к творчеству и добавляет: «Творческое воображение в науке базируется на реальности» [1]. Внешне кажется, что это заявление стирает границу между интеллектом и творческим осмыслением действительности (креативностью). Эта грань сегодня четко определена. Так интеллект связывают, прежде всего, с использованием имеющейся информации для получения однозначно правильного ответа, а креативность с новым нестандартным развитием мысли. Не всегда эта нестандартная мысль обретает общественно значимую и полезную форму. И тогда можно судить о том, что между креативностью и творчеством есть некоторый, иногда довольно значительный, зазор. Это будет хорошо заметно, если согласиться с мыслью

Монтессори, что: «творчество – это божественная мысль, обладающая способностью обращаться в нечто реальное» [1]. Стоит рассмотреть это замечание подробнее.

Русский педагог и психолог П.Ф. Каптерев в статье о детской лжи предположил, что одним из ее оснований является не испорченность ребенка, а его легковерность и доверие к тому, что рассказывают взрослые. Не всегда эти рассказы имеют отношение к действительности. Взрослым кажется, что, рассказывая небылицы, они развивают детское воображение, но, по мнению П.Ф. Каптерева, они лишь порождают искаженное представление о мире, которое иногда и составляет основу детской лжи. Каптерев приводит примеры того, как «живость воображения» приводит ребенка к тому, что его окружение воспринимает его рассказ как ложь [4].

Монтессори не первая и не последняя, кто разделяет фантазию на ту, которая основана на освоении реальных фактов, реальной действительности, и ту, «которая преувеличивает и грубо выдумывает, ведет ребенка по ложному пути». К.Г. Юнг предлагает «отличать умную фантазию от глупой». Он определял умную фантазию, как «оригинальность, последовательность, интенсивность и утонченность» непременно содержащую в себе «возможность последующего претворения в жизнь» [5]. Схожий ответ на этот вопрос мы находим у Л.С. Выготского. Он предлагал отделить бытовое понимание фантазии и воображения, как всего нереального и не имеющего практического значения, от научного понимания, в котором она не только основана на творческой деятельности, но и «проявляется во всех сторонах культурной жизни» [6].

Монтессори указывает и еще на одно обстоятельство, – то, что рассказывают детям, не является порождением их воображения, а предлагает им продукт чужого воображения. Более того, это не просто готовый продукт, но и продукт навязанный, потому что взрослые считают, что он полезен ребенку. Монтессори указывает и еще на одно противоречие, напоминая, что признаком взросления ребенка справедливо считается его умение отделить вымысел от реальности. Стоит ли навязывать ребенку вымысел, который, как, например, сказки братьев Grimm, содержит не самые лучшие комплексы авторов?

Здесь возникает и другой вопрос. Какой уровень интеллектуального развития достаточен для того, чтобы можно было говорить о творчестве? Ведь Ж. Пиаже и исследования, проведенные после его смерти, показали, что дети дошкольного возраста достаточно сложно отделяют видимость от реальности. Эксперимент доказал, что трудности с этим испытывают все дети 4 лет и даже некоторая часть 7-летних детей.

Этот зафиксированный эффект детской психики делает достаточно сомнительной попытку развивать детское воображение. Вместо этого можно навязать ребенку нереалистичное представление об окружающей его действительности. Монтессори в этом вопросе идет еще дальше, видя в детских фантазиях попытку уйти от проблем реального мира. По ее мнению, так срабатывает защитный механизм, и ребенок придумывает себе мир, в котором ему более комфортно, чем в реальности. В этом случае фантазия становится бесплодной и рассматривается итальянским врачом как отклонение в развитии, которое следует компенсировать.

И все же положительная роль воображения вовсе не отрицается М. Монтессори, более того, как видно из приведенного определения, вопрос для итальянского педагога состоит только в том, на чем оно базируется, какие формы и в каком возрасте принимает.

Чтобы лучше понять позицию М. Монтессори надо процитировать то определение, которое она дает творчеству. Педагог пишет: «То, что называется творчеством, в действительности – композиция, конструкция нового из первичного интеллектуального материала, собранного, конечно, прежде всего, из окружающей среды через посредство органов чувств» [1]. Тогда индивидуальный характер собранного материала определяется развитостью тех или иных органов чувств у конкретного человека и способностью их анализировать и классифицировать, а вот творческий продукт зависит от развитости творческого воображения. «В полете вдохновения художник видит целиком «новый образ», рожденный его гением, но собранные им частицы наблюдения питают этот образ, как кровь – новое существо в утробе матери», – утверждает Монтессори [1].

Л.С. Выготский, опредмечивая позицию Монтессори, рассматривает четыре формы связи воображения с реальностью, признавая поэтапность его развития от самой примитивной к самой сложной и материализованной в конкретном сложном продукте. Это «нечто новое, не бывшее в опыте человека и не соответствующее какому-нибудь реально существующему предмету, однако принявшее материальное воплощение, сделавшись вещью» [6]. Таким образом, можно утверждать, что воображение является инструментом творческого процесса, результат которого овеществлен.

Можно ли развивать творческое воображение? Кажется, что сегодня этим занимаются многие. Мне лично запомнился телесюжет о том, как «развивая творческое воображение» 2–3-летним детям давали краски, которыми они малевали какие-то каракули, выдаваемые их педагогами за примеры детского творчества. Эти каракули не сильно отличались от «рисунков» животных, которые в связи с поднятым вокруг них ажиотажем получают большую коммерческую ценность.

Но свидетельствуют ли эти рисунки, о том, что в них проявляется творческий замысел или творческая непосредственность их авторов? По мнению Монтессори, в таких рисунках скорее проявляется слабость детской руки и сумбурность детского разума. Верность этого положения подтверждает и то, что за пределами этих студий вряд ли кому-то придет в голову серьезно обсуждать такое творчество. Есть ли другой путь?

Самый простой тест на креативность заключается в том, что испытуемому предлагают придумать максимально возможное количество вариантов нестандартных способов применения совершенно обыденного предмета. Практически тоже самое предлагается детям в группах М. Монтессори. Каждый из ее стимульных материалов предполагает, кроме базового применения, которое показывает учитель, еще и упражнения, к которым ребенок приходит сам. Это его право на творческий поиск.

В некоторых отечественных группах этот творческий поиск подменен другой работой. В них детям предлагают книжечки, в которых нарисованы варианты. Это работа по образцу. Пример такого урока, правда, связанного с более сложной «творческой» деятельностью – написанием сочинения, М. Монтессори беспощадно критикует. Она вновь повторяет свой тезис: «Следует предоставить ребенку все то, что необходимо для его внутренней жизни, и дать ему возможность свободно творить» [1].

Замечу, что педагоги, подменяющие творческую деятельность ребенка работой по образцу, сетуют на то, что дети ленивы и тупы и сами не могут дойти до творческого применения стимульного материала. Монтессори как будто предвидела это замечание и отвечает на него четко и однозначно: «Наша обязанность – заботливо питать душу ребенка, ухаживать за его внутренней жизнью и ждать его проявлений. Если творческое воображение проявится поздно, значит, раньше ум еще не созрел для творчества» [1]. Это высказывание пронизано уважением к ребенку и его природе. Таким образом, создавая условия для того, чтобы ребенок узнавал реальный мир, Монтессори оставляет за ним право на творческий поиск и выбор направления и глубины этого поиска.

Литература:

1. Монтессори М. Самообучение и самовоспитание в начальной школе. М.:ИД Карапуз, 2009.
2. Психология дошкольника. М.: ИЦ «Академия», 2000.
3. Кайл Роберт. Тайны психики ребенка. СПб.: ИД Нева. М.: Олма-Пресс, 2002.
4. Каптерев П.Ф. О природе детей. М.: ИД Карапуз, 2005.
5. Юнг К.Г. Конфликты детской души. М., 1995.
6. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991.

ФЕНОМЕН Ш.А. АМОНАШВИЛИ
(К 80-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)

PHENOMENON OF SH. A. AMONASHVILI
(TO THE 80th ANNIVERSARY FROM THE DATE OF BIRTH)

Богуславский М.В.

Главный научный сотрудник
лаборатории методологии историко-педагогических
исследований ИТИП РАО, доктор педагогических наук,
профессор, член-корреспондент РАО

E-mail: hist2001@mail.ru

Boguslavskij M.V.

Head of the Scientific Council
on the History of Education and Pedagogy
(Russian Academy of Education),
Doctor of Science (Education), Professor,
Associate member of Russian Academy of Education

Аннотация. В статье осуществлена целостная характеристика процесса формирования гуманно-личностной педагогики Ш.А. Амонашвили. Выделены и представлены основные периоды генезиса его философско-педагогической системы.

Annotation. Article accomplishes the integral characteristic of Sh. A. Amonashvili humanely – personal pedagogics formation process. The principal periods of the genesis of his philosophical – pedagogical system are allocated and presented.

Ключевые слова: педагогика, философия образования, гуманистическая педагогика, личностно-ориентированная педагогика, обучение шестилетних детей, отметка и оценка знаний.

Keywords: pedagogics, education philosophy, humanistic pedagogics, personal-focused pedagogics, teaching of six-year old children, grade and assessment of knowledge.

В отечественной педагогической традиции на протяжении веков всегда находились особо выдающиеся деятели образования, которые органично соединяли в себе целый комплекс качеств. Они были талантливыми педагогами, тонкими психологами, оригинальными философами образования и педагогическими мыслителями, незаурядными писателями, яркими публицистами, страстными общественными деятелями. В исторической ретроспективе когорты нравственных и интеллектуальных лидеров российского образования, властителей педагогических дум выглядит так: Н.И. Пирогов – К.Д. Ушинский – Л.Н. Толстой – П.Ф. Каптерев – С.Т. Шацкий – П.П. Блонский – А.С. Макаренко – С.И. Гессен – В.В. Зеньковский – В.А. Сухомлинский.

Начавшись в середине XIX века, эта нравственно-интеллектуальная педагогическая эстафета, несмотря на все тернии и теснины, прошла через XX век и длится уже в XXI столетии. Хорошо, что мы, пусть и поздно, научились понимать значение и отдавать должное не только тем, кто создавал честь отечественному образованию в прошлом, но и сегодня составляет его гордость, – как Шалва Александрович Амонашвили (р. 8.03.1931).

....С чего начинается педагогика? С узких улочек старой Варшавы, с приюта для еврейских детей-сирот «Наш дом», как у Януша Корчака?

С напоенной полынным ароматом украинской степи, прохлады ставка, песни жаворонка в голубом небе. Со «Школы радости» для крестьянских детей, как у Василия Сухомлиńskiego?

Или, как у Шалвы Александровича Амонашвили, с залитого солнцем Тбилиси, рассказов стариков из родного села Бушети. Дара дедушки, явившего образ мудреца, умеющего разговаривать с виноградной лозой и смотреть на мир философски. И света бабушки с ее всепоглощающей добротой и всепрощением.

С первых уроков добра отца Александра Дмитриевича, директора самой большой в Тбилиси типографии, отказавшегося от брони и погибшего в 1942 году в Крыму. И уроков сердечной справедливости матери – Марии Ильиничны – красивой и умной женщины, которая уберегла своих детей, не потеряв верности ушедшему на войну мужу.

С удивительной учительницы литературы Варвары Вардиашвили, которая целый год, отбрасывая всякие программы, читала и размышляла с семиклассниками о поэме «Витязь в тигровой шкуре» – Пятом Евангелии для грузина. Она заложила в Шалве Александровиче то, что впоследствии стало смыслом его жизни, – образ гуманного учителя.

Сейчас невозможно представить, что Ш.А. Амонашвили мог посвятить себя другой профессии. Однако в юности он писал незаурядные стихи (и даже имел среди сверстников почетное прозвище Поэт), мечтал стать журналистом. И его, окончившего школу с золотой медалью, должны были без экзаменов принять на факультет журналистики в Тбилисский университет. Но не приняли...

Отец Шалвы Александровича очень хотел, чтобы сын стал дипломатом. И исполняя это своеобразное завещание отца, погибшего на фронтах Великой Отечественной войны, Амонашвили с отличием закончил факультет востоковедения Тбилисского университета (отделение персидского языка и истории Ирана), занимался переводами с персидского (кстати, и сейчас Шалва Александрович наизусть в подлиннике читает Омара Хайяма).

В 1951 году в 20 лет, параллельно с учебой в университете, он начинает работать в школе, став старшим пионервожатым. Конечно, это был необычный пионерский вожатый, который устраивал для детей интересные походы, например, из Тбилиси через перевалы до Мцхеты, туристы поднимались на Джварский монастырь. В этих походах дети приобретали ценные знания и навыки, а главное, закреплялась дружба, и приходила любовь к родине.

Как-то вожатый взял своих пионеров и повел их в Кашуети – это древнейший храм IV-го века в центре Грузии. А на другой день Шалву вызвали в райком комсомола. И там его друг, секретарь райкома сказал: «Знаешь, что? Давай не делай этого больше, не надо. А то потом я тебя защищать не смогу». Сколько раз еще в своей педагогической жизни придется Шалве Александровичу услышать в свой адрес эту фразу...

Через полвека сам Амонашвили с доброй иронией характеризовал себя в 1950-е годы – пионервожатого, учителя труда, затем преподавателя истории – как «доброго «авторитара», который противился авторитарным методам, но не находил выхода и не знал, как по-другому можно общаться с детьми. От гуманной педагогики он был еще далек, ему хотелось гуманизировать то, что невозможно было гуманизировать. Однако ему, как и многим учителям, удалось при авторитарной педагогической практике сохранить в себе доброту, уважение к ребенку, любовь к нему» [1, С.13].

Вхождение в педагогическую науку Ш.А. Амонашвили оказалось стремительным. В 1960 г. он становится кандидатом педагогических наук. А в 1972 году в 40 лет защитил докторскую диссертацию по психологии в Институте общей и педагогической психологии АПН СССР. Затем Шалву Александровича избирают членом-корреспондентом, а в 1989 году – действительным членом АПН СССР.

Сейчас Ш.А. Амонашвили – академик Российской академии образования, профессор Московского городского педагогического университета и руководитель Лаборатории гуманной педагогики при МГПУ. Глава «Издательского Дома Шалвы Амонашвили», где совместно с Д.Д. Зуевым издает уникальную «Антологию гуманной педагогики».

Кроме того, он – иностранный член украинской Академии педагогических наук, почетный доктор Софийского университета им. Св. Климента Охридского, почетный профессор ряда университетов разных стран.

Ш.А. Амонашвили удостоен Премии Правительства РФ в области образования за цикл трудов «Образовательная система нового поколения». Международная Ассоциация Детских Фондов наградила его почетной золотой медалью им. Л.Н. Толстого, Детский фонд ООН в России присудил ему

звание «Рыцарь Детства», а творческое объединение «Настоящие друзья Буратино» отметило знаком детской любви – «Орденом Буратино».

Однако внушительный и вызывающий искреннее уважение перечень всех этих званий и наград не передает главного. Место, которое занимает Шалва Александрович Амонашвили в современном российском образовании уникально – это великий педагог и психолог, самобытный духовный мыслитель, навсегда прописанный и укорененный в Мире Детства.

На протяжении более чем полувекового неустанного творческого поиска Ш.А. Амонашвили создал целостное Учение гуманно-личностной педагогики, продолжающее и воспроизводящее в современных условиях лучшие традиции мировой и отечественной педагогической классики, фундаментальное по своим философско-духовным основам и психолого-педагогическим основаниям.

Разумеется, как и у всякого крупного ученого, процесс формирования системы идей и взглядов у Шалвы Александровича Амонашвили включает ряд взаимосвязанных периодов.

В качестве критериев периодизации можно предложить следующие:

- специфика социально-педагогической ситуации в обществе;
- ведущая направленность творческого поиска;
- философско – мировоззренческая основа;
- приоритетная источниковая база;
- жанровая специфика произведений, в которых воплощались основные идеи и результаты творческого поиска;
- состав и характер участников совместной исследовательской деятельности.

Целостное изучение трудов Ш.А. Амонашвили дает основания выделить и сущностно охарактеризовать три основных периода становления, развития и реализации его Учения.

1. Первый период – это время с конца 50-х годов – до начала 90-х годов XX века – в содержательном плане был посвящен формированию новой философии образования – гуманно-личностной педагогики. Ведущими понятиями выступали Гуманизм и Личность. Главный мировоззренческий конфликт проходил в оппозиции «гуманная педагогика – авторитарная педагогика». А импульсом изменений выступали новые исследования в педагогике и психологии. Философско-педагогическую основу составляли идеи гуманистической педагогики: индивидуализация педагогической деятельности М.Ф. Квинтилиана, классическое педагогическое наследие Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского, Д.Н. Узнадзе, Я. Корчака и В.А. Сухомлинского. В качестве оформления результатов, в основном использовались такие жанры как научные труды, методические издания, научно-публицистические брошюры и статьи. В разнообразную экспериментально- исследовательскую деятельность были вовлечены учителя начальной школы Грузии.

2. Второй период охватывает 1990-е гг. На протяжении этого периода Ш.А. Амонашвили осуществлялась разработка содержания новой философско-образовательной системы «Школа Жизни». Главный мировоззренческий конфликт проходил в оппозиции духовность – бездуховность. А импульсом изменений выступали социальные потрясения и трансформации, пережитые российским социумом в это время. Целеценностной основой «Школы Жизни» выступала Духовность. В качестве основополагающих источников использовались Священное писание, произведения Иоанна Лествичника, труды Н.А. Бердяева, П.А. Флоренского, Д.Л. Андреева, И.А. Ильина. Преобладающим жанром выступали философско-педагогические трактаты. Происходило создание на постсоветском пространстве сообщества деятелей гуманной педагогики.

3. Третий период – с начала XXI века – по настоящее время. На протяжении этого периода происходило оформление гуманно-личностной педагогики как Учения. Его целеценностной основой выступала эзотерика. А ведущими понятиями выступали Любовь и Вера. Главный мировоззренческий конфликт проходил в оппозиции «свобода – несвобода» (внутренняя и внешняя). А импульсом развития Учения выступали изменения в Природе Ребенка. В качестве основополагающих источников выступали Живая Этика, труды Н.К. Рериха, Е.П. Блаватской. Для оформления результатов, в основном, использовались такие жанры как научно-публицистические произведения, книги притч, эссе и художественные произведения, в первую очередь, сказки. Было сформировано и институали-

зировано устойчивое междисциплинарное международное сообщество Рыцарей гуманной педагогики, включающее в себя философов, духовных деятелей, педагогов, психологов и социальных работников.

Охарактеризуем подробнее выделенные периоды.

На протяжении первого периода творческого поиска, в свою очередь, можно выделить три внутренних этапа:

- этап обретения смыслов, – охватывающий время с конца 1950-х годов – до начала 70-х годов, главным содержанием которого стало формирование дидактических основ, методики и технологий гуманной педагогики;
- этап утверждения смыслов, – хронологически занимающий 1970-е годы и посвященный широкомасштабной экспериментальной разработке и реализации гуманно-личностного подхода к детям. На протяжении этого времени была создана и апробирована модель целостного образовательного процесса на основе гуманной педагогики;
- этап расширения смыслов, который приходится на 1980-е гг. Главным содержанием этого этапа стало формирование философско-педагогических основ теории личностно-гуманного образования, с акцентом на Личность Учителя.

На протяжении первого и второго этапов Ш.А. Амонашвили плодотворно занимался научной деятельностью в Тбилиси в составе коллектива лаборатории экспериментальной дидактики НИИ педагогики им. Я.С. Гогобашвили. Научно-исследовательская деятельность лаборатории была многослойна. Самой большой сферой деятельности для начинающего ученого являлось участие в эксперименте по определению нового содержания, форм и методов развивающего начального обучения. В рамках этого предмета у ученого выделились три внутренних вектора исследовательских задач:

- обучение детей шестилетнего возраста;
- безотметочное обучение;
- основы формирования навыков письма и развития письменной речи в начальных классах.

Даже перечень этих задач вызывает уважение перед смелостью, актуальностью и значимостью творческих поисков. А ведь Шалва Александрович был в то время совсем молодым человеком – в начале 60-х годов ему только перевалило за 30 лет.

Вначале теоретической базой для исследовательского коллектива выступало синтезированное понимание идей Л.С. Выготского и Д.Н. Узнадзе о развитии, фундаментальные понятия Д.Н. Узнадзе об установке и объективации. Особенно важной стала предложенная ученым накануне Октябрьской революции новаторская концепция, построенная на началах гуманности, добра и любви. В своей практической деятельности в качестве директора грузинской школы Д.Н. Узнадзе «упразднил отметки и ввел самооценочные суждения, установил ученическое самоуправление, уважение личности стало законом в школе» [10, С.64].

Вместе с тем, как видно из перечня исследовательских задач лаборатории экспериментальной дидактики, деятельность ее сотрудников являлась частью общего исследовательского поиска, связанного с развивающим обучением учащихся начальных классов, который осуществлялся в то время научными коллективами, действовавшими под руководством Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова.

Сутью же деятельности коллектива лаборатории экспериментальной дидактики являлась намного более значимая проблема – «последовательная реализация гуманистического принципа (выд. Ш.А.), в основе которого – обучение во имя развития личности школьника; укрепление гуманных, нравственных отношений; бережное внимание к внутреннему миру ребенка, его интересам и потребностям, обогащение его душевного и духовного потенциала» [9, С.4].

Таким образом, исследователями последовательно реализовывались два тренда. Вначале стояла задача создания новой образовательной модели в русле такого широкого направления как развивающее обучение. Уже в рамках формирования, апробации и последующей реализации данной модели необходимо было существенно трансформировать весь традиционный комплекс педагогических под-

ходов и установок: философских, психологических, дидактических, методических; существенно переработать содержание начального образования. При этом необходимо было осуществлять переподготовку в духе новой педагогической идеологии, вовлеченных в экспериментальную деятельность учителей.

Позднее, подводя итоги этой деятельности, протекавшей в 1960-е годы, Ш.А. Амонашвили, писал: «в целом мы охватили широкий круг проблем: сотрудничество учителя с учениками, педагогическое общение, уважающее и утверждающее личность Ребенка, отказ от всяких формальных знаков (отметок) в оценке успешности учеников, введение содержательных оценок и воспитание оценочной деятельности как качества личности Ребенка; мы впервые в огромной стране начали прием детей с шестилетнего возраста и создали систему развития речи, заложив в основу письменную речь как светильник души; утвердили принцип свободного выбора в образовательном процессе, построили новые учебники по всем образовательным курсам, заложив в них условия творческого сотрудничества и творческого развития детей» [10, С.64].

Вместе с тем, творческий коллектив Ш.А. Амонашвили, как и осуществлявшие свою деятельность в этом же хронологическом периоде 1960-х годов научные коллективы, действовавшие под руководством Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, неизбежно подошел к определенному рубежу, на котором становилось отчетливо ясно, что реализуемые общетеоретические подходы шире рамок модели, действующей в границах традиционной педагогики и системы образования. В данной связи выкристаллизовывалось убеждение, что в полной мере выдвинутые педагогические идеи и положения можно воплотить в жизнь только в новой парадигме, выступающей альтернативой доминирующему тогда в советской школе и педагогике модернизированному варианту традиционной «школы учебы».

Охарактеризуем подробнее эти направления исследований.

1. Обучение детей шестилетнего возраста. Экспериментальная деятельность в этом направлении осуществлялась Ш.А. Амонашвили на протяжении более чем 20 лет с 1965/66 учебного года. Общее число грузинских учителей начальной школы, включенных в эксперимент, превышало 600 человек [2, С.3].

С самого начала исследовательская программа работы с шестилетками далеко выходила за конкретную сферу эксперимента. Цель образовательной деятельности по обучению детей с 6 лет была ошеломительно простой – «вырастить хороших людей». Вот как вспоминает Шалва Александрович об этом этапе его педагогической деятельности: «Была поставлена задача — уйти от авторитаризма. Я отучался кричать, наказывать, смотреть на детей сверху вниз, старался не ущемлять их чувство собственного достоинства. Дети начинали всё больше мне доверять, спешили поговорить и поспорить со мной».

По сути, шестилетки были взяты для экспериментально-педагогической деятельности как новое для советской педагогики пространство, которое в отличие от начальной школы, не говоря уже о более старших ступенях обучения, не было так жестко формализовано. Более того, поскольку ни формы, ни содержание этой деятельности не были изначально заданы (эксперименты по обучению шестилеток были прерваны в советской педагогике в 30-е годы), это и создавало атмосферу для свободы творческого поиска.

Ход и результаты экспериментальной деятельности были талантливо представлены Ш.А. Амонашвили в трилогии «Здравствуйте, дети!» (1983), «Как живете, дети?» (1986) и «Единство цели (В добрый путь, ребята!)» (1987). Общий тираж этих книг составил около полутора миллионов экземпляров, они были изданы на 20 языках народов мира (заметим, кроме грузинского). Книги трилогии выходили на протяжении 80-х годов, вторая и третья часть их вышла в условиях перестройки, и видно, как расширяется внутренний локус свободы и света. Как педагогический мыслитель все смелее и рельефнее начинает говорить уже без эвфемизмов о сути гуманной педагогики.

В книге «Здравствуйте, дети!» Ш.А. Амонашвили обобщал результаты своих наблюдений над формированием личности самых маленьких школьников. Книга написана в виде рассказа и размышлений педагога, ставшего организатором увлекательной школьной жизни малышей. В ней рас-

крываются психологические особенности этой возрастной группы, специфика содержания, форм и методов обучения и воспитания шестилеток.

В предисловии к книге Ш.А. Амонашвили писал: «Моя практика работы с детьми и научный поиск организации их радостной и увлекательной жизни в школе, творческое и научное содружество в течение длительного времени со многими учителями экспериментальных классов способствовали тому, что у меня сложились некоторые педагогические убеждения, исходящие из оптимистических, гуманистических начал обучения и воспитания» [3, С.3].

Книгу «Здравствуйте, дети!» Д.Д. Зуев, тогда генеральный директор издательства «Просвещение», по инициативе которого было подготовлено и осуществлено это издание, правомерно назвал «книгой-символом». По его убеждению «в педагогике есть книги-символы. Они рождаются в сердцах авторов не часто. А появляются на свет еще реже... Ибо это Символы будущего» [4, С.661–663].

Высокую оценку дал книге «Здравствуйте, дети!» известный психолог А.В. Петровский: «Перед нами педагогическая поэма в полном смысле этого слова, подлинное поэтическое произведение. После известной книги А.С. Макаренко я не знаю ни одной другой, которая в такой степени заслуживала бы определения: поэтическая педагогика. Впрочем, для самого Ш.А. Амонашвили его произведения не столько педагогическая поэма, сколько педагогическая симфония. Лейтмотивом педагогической симфонии, которая разыгрывается на страницах книги, неизменно остается любовь к детям, чуткое отношение к нежной душе ребенка, которую так легко ранить, задеть неосторожным словом или поступком» [5, С.3–4].

Многое в этой книге было совершенно необычным для традиционной советской педагогики того времени. Действительно, уже сами заголовки разделов этой книги были непривычны для стилистики школы эпохи развитого социализма: «Ребенок – модель безграничности», «Радости и горести шестилеток», «Дух школы»....

Приведем отрывок из письма, которое получил перед Первым сентября каждый из будущих учеников Ш.А. Амонашвили: «Здравствуй дорогой... Я твой учитель. Меня зовут Шалва Александрович. Поздравляю тебя – ты поступаешь в школу, становишься взрослым. Надеюсь, что мы с тобой станем большими друзьями, и что ты будешь дружить со всеми ребятами в классе.

Ты уже взрослый и поэтому сам должен найти свой класс. Запомни, как это сделать. Как только поднимешься по ступенькам главного входа, увидишь красные стрелки. Следи за ними, и они приведут тебя в твой класс. На дверях его нарисована ласточка. Я буду ждать тебя в классе, буду рад познакомиться с тобой! Учитель» [3, С.12].

В следующей книге этой трилогии «Как живете, дети?» (М., 1986), написанной в 1984 году, Ш.А. Амонашвили осуществляет последовательный переход от методики к дидактике гуманной педагогики. В центре внимания автора находятся проблемы воспитания. Кредо педагога выражено в следующих строках: «строю с моими ребятами педагогический процесс на основе личностного подхода, я убедился, что они проявляют широкие познавательные интересы и возможности, желание учиться, становятся податливыми к воспитанию» [6, С.3]. Здесь в полной мере произошло соединение концепции развивающего образования с теорией гуманно-личностной педагогики.

Особенно сильное впечатление производят узловые мысли педагога, щедро «рассыпанные» по всей книге. Приведем некоторые из них:

«Психология детей, родителей и учителей отчасти зависит и от солнечного или пасмурного дня, и от времени года, и от первой и второй половины учебного года, она зависит даже от того, который час дня» [6, С.15].

«Если хочешь воспитать в детях смелость ума, интерес к серьезной, интеллектуальной работе, самостоятельность как личностную черту, вселить в них радость сотворчества, то создавай такие условия, чтобы искорки их мыслей образовывали царство мысли, дай им возможность почувствовать себя в нем властелинами» [6, С.31].

«На самой верхней грани соприкосновения способностей и эмоций учителя со способностями, силами и эмоциями своих учеников может родиться настоящая, радостная, увлекательная педагогика, действительная духовная общность между учителем и его учащимися» [6, С.41].

«Учитель, проводи вдохновенные, увлекательные, полные чуткости, доброты и науки уроки, чтобы каждая минута на них способствовала взрослению твоих учеников» [6, С.44].

«Действительно гуманная педагогика – это та, которая в состоянии приобщить детей к процессу созидания самих себя» [6, С.46].

«Духовный мир ребенка может обогащаться только в том случае, если он это богатство впитывает через дверцы своих эмоций, через чувства сопереживания, сорадости, гордости, через познавательный интерес; насильно обогащать этот мир равносильно тому, что злонамеренно сажать райские яблони в отравленную почву» [6, С.113].

Завершающая книга вышла под сухим официальным названием «Единство цели» (М.,1987), правда, смягченным авторским подзаголовком «В добрый путь, ребята!», что, конечно, больше отвечало стилистике всей трилогии и данной книги. Здесь был явно сделан следующий шаг от дидактики к теории гуманной педагогики. Три ведущих принципа педагогической деятельности были и сформулированы Шалвой Александровичем следующим образом: любить ребенка; очеловечить среду, в которой живет ребенок; прожить в ребенке свое детство [7, С. 167].

В обобщенном виде модель образовательного процесса обучения шестилетних детей была представлена Ш.А. Амонашвили в методическом пособии «В школу – с шести лет» (1986). Основными принципами образовательного процесса в подготовительном классе выдвигались такие как продолжение жизни ребенка на уроке; установление деловых отношений с детьми; ведение урока в соответствующем темпе; проведение занятий в виде игры; предоставление учащимся свободы выбора.

Занятия строились по принципу самостоятельного решения детьми проблемы, которую учитель ставил в ходе урока. Благодаря созданной в классе домашней обстановке, дети свободно учились думать, размышлять и анализировать информацию, не страшась осуждения и насмешек. Уроки сами по себе представляли естественную жизнь, в которой ребенку можно спокойно творить, думать, мечтать. Уважительное демократичное общение с детьми как со взрослыми, восприятие их как личности, составляло для Шалвы Александровича основу процесса взаимодействия педагога и учащихся, для которого дети всегда являлись одновременно и учениками, и учителями. Все это позволяло педагогу добиваться великолепных результатов в развитии детей. Они не только делали свои первые маленькие открытия, но и учились самостоятельно принимать решения, руководствуясь собственными желаниями и полученным опытом.

Среди методических приемов, применяемых Амонашвили, наиболее значимыми являлись:

- хоровой ответ, позволяющий включить детей в решение познавательной задачи; объединяя ребят, он создавал мажорное настроение, воспринимался как коллективная игра;
- нашептывание ответа на ухо педагогу, удовлетворяя потребность ребят в общении с педагогом; вместе с тем этот прием выполнял и чисто учебную задачу: стимулировать сообразительность, наблюдательность детей, помогать включить всех и каждого в самостоятельный поиск решения;
- задания в темноте (когда ученики закрывают глаза и пальцами показывают результат арифметических вычислений) – этот прием также активизировал мыслительную деятельность, помогал в короткое время установить контакт с каждым ребенком, причем в форме так любимой детьми игры;
- преднамеренные ошибки учителя, которые поправляют ученики, – пожалуй, самый фирменный и наиболее известный методический прием Ш.А. Амонашвили – развивающий у учащихся критичность ума, внимательность, веру в свои силы. Его суть – в заботе о развитии самостоятельности мышления ребят, удовлетворении их чувства свободного выбора, стремления к взрослению;
- «секретные письма» ученикам, содержащие программу развития личности ребенка [2, С.78–83].

Наряду с этим Шалвой Александровичем были введены технологии, близкие к современному портфолио и итоговые аттестации.

В целом на основе результатов экспериментальной деятельности Ш.А. Амонашвили пришел к убеждению, что, избегая авторитарного давления на ребенка, постоянного контроля над его дей-

ствиями, не заставляя и не принуждая выполнять задания, можно добиться гораздо лучших результатов. Подводя итоги свершенного за четыре года подвижнического труда Ш.А. Амонашвили так писал о его плодах: «В течение долгого времени я «разбавлял» в умах и сердцах ребят педагогические «экстракты» человеческих чувств и переживаний, взаимоотношений и любви, понятий и закономерностей, мышлений и суждений. Порой казалось, что многие мои усилия бесполезны. Правда, иногда я замечал блеск отдельных нравственных кристалликов, кристалликов ума. Но теперь я увидел, как каждый мой ребенок вдруг выпрямился и начал излучать какое-то тепло нравственности и ума, как всех их вдруг крепко сдружили чувства заботливости, чуткости, взаимопомощи, объединили познавательная страсть и многосторонние увлечения. И мне становилось все радостнее и интереснее жить и трудиться вместе с ними. В них в какой-то степени сложился новый тип ученика, стремящегося к сотрудничеству со своим учителем, помогающего ему в своем же воспитании и обучении. Ученик как сотрудник, соратник, помощник учителя в его педагогическом деле. Мечта! Чего же еще другого желать» [7, С. 162].

В данной связи Ш.А. Амонашвили особые требования предъявлялись к педагогу, работающему в подготовительном классе. Приведем созданную педагогом-гуманистом Клятву учителя.

«Я – Амонашвили Шалва Александрович, добровольно выбрав профессию Учителя и находя в ней свое призвание, глубоко сознавая свою причастность к сохранению и процветанию жизни на Земле, с полной ответственностью принимая на себя заботу о судьбе Ребёнка, о судьбах детей, клянусь: любить детей, любить каждого ребёнка от всего сердца, быть им верным и преданным, следовать цели раскрытия, развития, воспитания, утверждения в Ребёнке личности, быть оптимистом в отношении любого ребёнка в любых случаях.

Обязуюсь постоянно и усердно заботиться: о приобщении детей к высочайшим ценностям общечеловеческой культуры и нравственности, о развитии и воспитании в них доброты, заботы о людях, о Природе, о выживании человечества, об очеловечении знаний и очеловечении среды вокруг каждого ребенка, об овладении искусством гуманного общения с детьми, с Ребёнком. Клянусь: не вредить детям, не вредить Ребёнку».

На страницах своих произведений Ш.А. Амонашвили сформулировал комплекс личностных качеств, которыми должны обладать учителя шестилетних детей: быть людьми доброй души и любить детей такими, какие они есть; уметь понимать детей; быть оптимистами; олицетворять человека будущего, человека нового склада [2, С.4–5].

Это перечень удачно дополняли «Десять «заповедей» воспитателя». Вот некоторые из них, центрированные на личностно-гуманном подходе: «Ребенок – импульсивное существо, ему будет трудно понять нас. Это мы, воспитатели, обязаны понять ребенка и строить наши воспитательные планы с учетом движений его души. Нами, воспитателями, должны руководить чуткость, отзывчивость, доброта души, любовь, нежность, непосредственность, постоянная готовность прийти на помощь, чувство сопереживания» [3, С. 42].

В качестве профессиональных требований к учителю, в частности, выделялись такие как:

- владение учителем приемами актерского мастерства, педагогической экспрессии;
- умение выразительно передавать свои чувства с помощью мимики, голоса, движений рук, пластики;
- способность пользоваться добрым юмором, понятным детям.

Именно средства педагогической экспрессии, по убеждению Шалвы Александровича, позволяли сделать «урок живым, а общение искренним, углубить восприятие содержания учебного материала, нравственных норм, дойти до ума и сердца каждого, вызвать эмоциональное отношение к знаниям» [2, С.77].

При этом особо подчеркивалось, что «методы, приемы, способы, формы обучения и воспитания, только пройдя через душу педагога, согретую любовью к детям и наполненную чувством гуманности, становятся утонченными, гибкими, целенаправленными и потому – эффективными» [2, С.6].

С присущей метафоричностью Ш.А. Амонашвили это описал так: «Ребенок не доска и не воск, он просто самое удивительное Чудо из всех чудес, дарящее педагогу, воспитателю возможность превратиться в Волшебника. Овладев тонким умением находить точки соприкосновения с душой ребенка, педагог сможет постепенно раскрыть безграничное множество многообразных и многоцветных задатков, способностей, скрытых в его внутреннем мире. Он сможет превратить ребенка в своего соратника в деле его же воспитания, направить его на самопознание, самораскрытие, саморазвитие, самосовершенствование. Дети – чудо, но нужны и педагоги-волшебники. Они нужны не только отдельным детям, а каждому ребенку, ибо чудо – в каждом из них. Волшебство учителя в том и должно заключаться, чтоб придать обучению многогранность, всесторонность, гармоничность, сделать его стимулирующим, развивающим. Для этого необходимо вооружиться верой в ребенка, в его огромные возможности» [8, С.9–11].

Приводя эти важные положения, необходимо подчеркнуть еще один существенный аспект, без которого невозможно понять творчество Амонашвили. Долгое время он упорно добивался права не только писать что думал, но и тем стилем – художественным, поэтичным, насыщенным метафорами, который был ему столь ограничен.

Безусловно, выход в свет трилогии Шалвы Александровича «Здравствуйте, дети!» «Как живете, дети?» и «Единство цели (В добрый путь, ребята!)» стал выдающимся событием, продолжившим традиции художественно-исповедальных произведений великих педагогов. В данной связи подчеркнем, что педагогическая теория не заключена только в научно-педагогических трудах и учебниках по педагогике. В золотой фонд педагогической классики как раз вошли, в основном, произведения художественные или с ярко выраженной публицистической направленностью. Если даже ограничиться XX веком, то сразу вспоминаются «Годы исканий» С.Т. Шацкого, «Как любить ребенка» Я. Корчака, «Педагогическая поэма» А.С. Макаренко, «Сердце отдаю детям» В.А. Сухомлинского, «Здравствуйте, дети!» Ш.А. Амонашвили, «Последняя книга» С.Л. Соловейчика

2. Экспериментальная деятельность по безотметочному обучению осуществлялась коллективом педагогов под руководством Ш.А. Амонашвили, начиная с 1962 года, на протяжении более чем 20 лет. В результате была разработана система обучения в начальной школе, не предусматривающая отметок вообще. В педагогической науке такой подход известен как содержательная (качественная) оценка знаний.

Подобная деятельность стала своего рода брэндом Ш.А. Амонашвили как педагога. Как укоренено в массовом педагогическом сознании, что А.С. Макаренко «создатель коллективного воспитания», а В.А. Сухомлинский «призывал отказаться от применения наказаний», также и по отношению к Амонашвили существует традиционный стереотип – «это педагог, который детям отметок не ставит».

Однако при этом необходимо отчетливо понимать, что предложенные Ш.А. Амонашвили подходы органично отвечали гуманистической педагогике и были трудно на практике совместимы с решением проблемы отметки в массовой школе в рамках традиционной авторитарной классно-урочной системы. Более того, именно проблема безотметочного обучения явилась своего рода оселком, на котором стало совершенно ясно, что по отношению к отметке существуют две несовместимые парадигмы – традиционной авторитарной педагогики и гуманистической педагогики. В первом случае отметка является неотъемлемым элементом системы, во втором случае она выступает во многом избыточной.

Характерно, что особенно на первых порах эксперимента по безотметочному обучению Ш.А. Амонашвили приходилось не только сталкиваться с неприятием педагогами самой идеи обучения без отметок при существующей педагогической системе, но и с достаточно лобовой, даже примитивной трактовкой деятельности учителей-экспериментаторов, которая именовалась «обучением без отметок». Как писал Ш.А. Амонашвили, «такое название не отражало его сути. Создавалось впечатление, что речь идет об обучении в общепринятом понимании, из которого изъяты отметки. Это порождало много недоразумений» [8, С.6].

На самом деле содержательно-оценочная система экспериментального обучения включалась педагогом-гуманистом в общий контекст формирования у школьников мотивов учебной деятельности и познавательной активности. На нее возлагалась более широкая задача – «регулировать отношения школьника в его микросоциальной среде» [8, С.6].

Подчеркнем, что в то в 60–70-е годы XX века именно проблема школьной отметки оказалась в эпицентре общественно-педагогического интереса. В десятках статей, опубликованных в центральных газетах, раздавались призывы смягчить тот тяжкий психологический удар, который наносится неудовлетворительными отметками, гуманизировать оценочную сферу в целом. Ш.А. Амонашвили приводит некоторые наиболее красноречивые заголовки статей, опубликованных в то время на страницах «Правды», «Известий», «Литературной газеты» и других центральных изданий: «Человек ли двоечник», «Папина пятерка», «Дневник без двоек», «Опять двойка», «Грустное зеркало первоклассника», «Не спешите ставить двойку», «Была бы только тройка» [9, С.111].

Острота общественной дискуссии объяснялась тем, что, зачастую, под отметкой в российском образовании понималась оценка и наоборот. По выражению Ш.А. Амонашвили, «оценка – это как бы соответствующий комментарий сиюминутного поведения школьника, его учебной работы в данный момент». Вместо отметок, как считал педагог, нужно пользоваться оценочными суждениями в словесной форме: «Я огорчен». «Ты меня приятно удивил», «Давайте похлопаем тому, кто справился с заданием», «Я в тебя верил, и ты оправдал мою надежду!», «Молодец, ты хорошо справился с заданием», «Вчера у тебя было сделано лучше, чем сегодня», «Не спеши, еще раз проверь выполненное упражнение, не допустил ли ошибок». Иногда оценкой могла быть улыбка, добрый взгляд учителя, выражение удивления.

По убеждению Шалвы Александровича, «отметка – это обобщенная оценка. Она выражена в баллах и выставляется в тетрадях и дневниках школьников, в классном журнале. Затем отметка в журнале как бы отделяется от ее носителя (конкретного ученика) и становится предметом учета, статистики, выяснения процента успеваемости. Но главная особенность отметки даже не в этом, а в том, что она приобретает признак нравственной оценки носителя отметки, т.е. того, кто эту отметку получил. Отличник по учебе, значит, это хороший человек, мыслят дети. А если кто-то плохо учится, он и человек плохой и с ним дружить не надо. Это серьезный недостаток школьных отметок, по крайней мере, в начальных классах».

Впечатляют знаменитые портреты отметок, данные в книге «Обучение. Оценка. Отметка»: «торжествующая пятерка», «обнадеживающая четверка», «равнодушная тройка», угнетающая двойка [8, С.6, 30–32]. Приведем в качестве примера фрагмент из социального портрета «угнетающей двойки». «Возмущенные или застывшие лица родителей, напряженность и скандалы в семье, конфликты с учителями. Полное лишение прав, установление жесткого наблюдения и усиления требований. Крайне ущемленный престиж родителей в сфере социальных отношений; их несдержанность в излиянии своих чувств по поводу несправедливости учителей и нерадивости ребенка. Угнетенное положение ребенка в классе, сужение сферы общения с одноклассниками; переживание чувства ущемленного самолюбия, неполноценности. Нарастание чувства разочарования» [8, С.31–32].

В данной связи педагог приходит к убеждению, что «надо возвращать в детях оценочные суждения и поступки, то есть качества личности. Не бывает среднего балла в знаниях. Человек либо знает, либо нет. Отметка – тромб в познавательной деятельности ребенка, это стресс. Если мы сможем освободить хотя бы начальную ступень школы от града отметок, которые ведут к искажению нравственности человека, то мы все только выиграем, потому что жизнь ребенка без отметки есть чистая устремленность к познанию от природы».

В результате, для Ш.А. Амонашвили стало совершенно ясно, что для реализации безотметочного обучения надо отстраивать новое педагогическое пространство – гуманно-личностную педагогику.

Следует особо отметить и социальную значимость, а также ярко выраженный прогностичный характер реализованных в то время Ш.А. Амонашвили исследовательских задач. Результаты его научно-педагогической деятельности пусть и не сразу и с большим трудом, но получили признание и массовое распространение. В 1986 г. в школах СССР началось обучение детей в начальной школе

с шестилетнего возраста, а с начала 90-х годов в начальной школе РФ, по крайней мере, в первом и втором классе, осуществляется безотметочное обучение. Это вселяло в исследовательский коллектив, объединенный вокруг Ш.А. Амонашвили определенный социальный оптимизм.

В 1980-е годы главным направлением творческого поиска Ш.А. Амонашвили явилось создание теории гуманного образования, которая, с одной стороны, имела глубокие корни в классическом педагогическом наследии, а с другой – базировалась на современных психолого-педагогических концепциях. Как писал позднее Шалва Александрович, «я чувствовал, что обретаю какое-то внутренне состояние духа, которое твердило мне: я совершаю свое предназначение, свою миссию. Я все глубже познавал свое призвание, и независимо от того, что возникало множество осложнений с властями и учеными, я был счастлив. Я совершал свою судьбу. Это чувство не покидает меня до сих пор, и надеюсь, не покинет уже никогда. Оно источник моей веры» [10, С.87].

Во второй половине 1980-х годов Амонашвили становится одним из самых известных и уважаемых педагогов в стране, признанным лидером сообщества педагогов-новаторов, развивающих гуманистическую «педагогику сотрудничества». Данные положения в обобщенном виде были представлены в книге Ш.А. Амонашвили «Психологические основы педагогики сотрудничества» (Киев, 1991) [16], в которой были опубликованы конспекты лекций, прочитанных им в марте 1988 г. в Киевском государственном педагогическом институте им. М.П. Драгоманова. Этот курс лекций значим тем, что в нем явно был обозначен переход Ш.А. Амонашвили к комплексу важнейших для него идей, которые он ранее не мог высказывать открыто, но ставших затем несущими в его системе идей и взглядов. Здесь впервые появляется новая дефиниция «лично-гуманная педагогика». Акцент делается на таком понятии как «человечность».

Педагог приходит к убеждению – «насколько мы сумеем воспитать ребенка, научить сочувствовать, сопереживать, жить для другого – настолько он станет человеком» [16, С.6]. Главный пафос книги состоит в следующем положении: «от природы в душе ребенка заложен огромный потенциал, чтобы стать человеком и уйти в бессмертие» [16, С.9]. В данной связи органично звучат ранее непривычные воспитательные задачи «обновления души ребенка» и подчеркивается, что «учитель в стенах школы моделирует будущее общество» [16, С.8].

В конце 80-х годов разворачивается краткий, но очень яркий период его «хождения во власть», связанного с надеждой реально гуманизировать отношение к детству во всей стране. В это время Амонашвили является признанным и харизматичным лидером Творческого союза учителей СССР. Более того, его избирают депутатом и членом Верховного Совета СССР, а также членом Европарламента. Он неоднократно выступает в Страсбурге с докладами о состоянии и перспективах образования. Ш.А. Амонашвили в это время был также представителем СССР в ЮНЕСКО.

И везде он в полной мере проявил себя нестигаемым рыцарем гуманной педагогики. Вот отрывок из его выступления на Съезде народных депутатов 1 июня 1989 года: «Наша школа стала крайне авторитарной. Видимо, это закономерное явление, ибо в течение долгих лет сам авторитаризм господствовал во всей нашей стране. И этот авторитаризм, как в зеркале, отразился и в школе тоже.

Давление на детей – конец свободы, «нет» живой мысли. А учитель как самая главная фигура, как авторитет стоит перед своими детьми. И, кстати сказать, возникает такой парадокс: с одной стороны, учитель – самый напуганный человек в нашей стране, ибо над ним всегда стояла очень широкая сеть и система: инспектура и приказы, постановления. Все это ограничивало движение учителя к живой мысли.

А с другой стороны – этот напуганный человек запугивает своих учеников в классе. Нам нужно освободиться от такого состояния школы. И если не будет в школе демократизма, гласности, если не будет гуманного подхода к ребенку, к личности ребенка, мы потеряем душу в школе» [11].

В это время Ш.А. Амонашвили создает уникальное научно-производственное педагогическое объединение. В него, кроме экспериментальной школы № 1 им. Ушинского и НИИ педагогики им. Гогобашвили, с 1983 возглавляемого Шалвой Александровичем, входили две сельские школы, детский сад, профессионально-техническое училище, школа искусств и спортивный комплекс.

Но главное не это. По образу, сотворенному Я. Корчаком в знаменитой книге «Король Матиуш Первый», Шалва Александрович хотел создать на базе объединения Детское государство. Комиссия учеников и учителей уже начала готовить проект его Конституции. Дети – художники и архитекторы

с большим воодушевлением создавали эскизы разных сооружений, в первую очередь здание парламента [10, С.64].

Однако распад СССР в начале 90-х годов и драматическое изменение политической ситуации в Грузии – приход к власти Гамсахурдиа – породили для Амонашвили ряд тяжелейших последствий. Его обвиняют в русификаторстве и лишают всего – института, лаборатории, школы. Он был вынужден покинуть Грузию...

Второй период формирования Учения гуманно-личностной педагогики – возвышения смыслов – охватывает 1990-е гг. На протяжении этого времени осуществлялось продуцирование духовно-провиденциальной философии гуманной педагогики, происходила разработка ее целеценностной основы и создание на данном фундаменте новой образовательной системы «Школа Жизни» (в целостном виде положения новой философии образования были изложены Амонашвили в книге «Школа Жизни. Трактат о начальной ступени образования, основанного на принципах гуманно-личностной педагогики» (М., 2000) [12].

В начале 90-х годов Ш.А. Амонашвили остро почувствовал, как кардинально трансформировалась духовно-ценностная обстановка в обществе. «Жизнь изменилась, – писал он позднее об этом времени. Изменилась она сразу, грубо, с грохотом. Она разрушилась. На ее место пришел иной строй» [17, С.43–44].

В российском социуме в начале 90-х годов были дезавуированы многие прежние базовые ценности. Например, такие как честный труд на благо Родины, достойно прожитая жизнь, энтузиазм, подвижничество, альтруизм. По убеждению Ш.А. Амонашвили, после развала Советского Союза развивалось «недоброе, нечуткое общество – капиталистическое. Жестокая техногенная цивилизация с ее откровенным цинизмом по отношению к человеку, разрушая культурные и нравственные вековые устои народов, не могла не вызвать ответной реакции. Учителя одни из первых поняли опасность, столкнувшись с ситуацией, при которой, дети, окруженные со всех сторон мраком бездуховности и агрессивности, стали трудно обучаемыми. Кроме того, когда на смену отечественной педагогике пришли западные образовательные «технологии», то воспитание оказалось вытесненным из предметного обучения. Для сложного процесса становления человеческой личности остались лишь немногие внеурочные воспитательные часы.

И ребенок, с его сложнейшими психофизическими особенностями, с его неповторимыми качествами характера оказался как бы приравнен к технологическому процессу на производстве. В отличие от машины, у ребенка есть душа и сердце. И, если в процессе обучения не происходит облагораживание человеческой души, то неизвестно, какое место займут полученные знания в душе человека, и как он впоследствии ими распорядится» [12, С.31].

И все же на протяжении этого очень сложного и для Ш.А. Амонашвили, да и для всех нас времени – первой половины 90-х годов, он не прекращал работу над гуманно-личностной педагогикой и создал обобщающий труд «Размышление о гуманной педагогике» (М., 1995). В целом можно констатировать, что эта монография стала завершающей в русле прежней парадигмы личностно-гуманной педагогики, развиваемой ученым с конца 1950-х годов. В изменившихся общественно-политических, социально-педагогических и, главное, аксиологических условиях прежняя мировоззренческая педагогическая установка оказалось исчерпанной. Требовался поиск новых мировоззренческих оснований. Тем более, что сила мировоззренческого взрыва начала 90-х годов оказалось такова, что аксиологическая площадка оказалась расчищена для создания новой основополагающей философии образования, не альтернативной имеющимся, оставшимся в прошлом историческом периоде, где существовала оппозиция гуманизм – авторитаризм, а отвечающей более масштабной оппозиции: духовность – бездуховность.

Создание трактата «Школа жизни» знаменовало собой начало качественно нового периода в развитии гуманно-личностной педагогики, а, именно, переход ее в статус Учения. Ведущим принципом Школы Жизни Амонашвили провозглашает развитие и воспитание в ребенке жизни с помощью самой жизни. И хотя в своем трактате он раскрывает основные положения гуманно-личностной

педагогики начальной ступени образования, его положения сохраняют свое значение и для последующих ступеней школьного образования.

Охарактеризуем основные положения образовательной модели «Школы жизни».

1. На методологическом уровне для построения образовательной системы «Школы Жизни» использовался метод допущений, «как Веры, которая есть предчувствие знаний» [12, С.16].

Для системы «Школы Жизни» допускаются три постулата.

- Утверждение в качестве реальной действительности бессмертие души человека.
- Душа человека устремлена к вечному совершенствованию.
- Земная жизнь – один из отрезков пути восхождения, включающего серию воплощений.

2. На гносеологическом уровне обосновывается провиденциальная трактовка Природы ребенка, который предстает в трех аспектах.

1. Ребенок есть явление в земной жизни, а не случайность. Он родился потому, что должен был родиться, ибо устремленная к совершенствованию бессмертная душа должна была воплотиться в тело. Он должен был родиться, если не у этих, то у других родителей. Он рождается на зов людей, как друг, он необходим другим людям.

2. Ребенок, как явление, несет в себе свою жизненную миссию, которой должен служить. Его служение должно быть обращено на благо людей.

3. Ребенок – высшее творение Природы и Космоса. Он несет в себе такие их черты как могущество и безграничность, стремится к одухотворению своей природы, к познанию [12, С.15–16].

3. На деятельностном уровне ведущим принципом «Школы Жизни» провозглашается развитие и воспитание в ребенке жизни с помощью самой жизни.

По убеждению Ш.А. Амонашвили, целостная психика ребенка включает три страсти:

- устремленность к развитию;
- страсть к взрослению (ребенок не может жить, не взрослея, истинное детство – это процесс взросления);
- страсть к свободе (в ребенке изначально заключена устремленность к организованной свободе с порядком, правилами, законами; он ищет свободу соразмерно вселенской гармонии) [12, С.17–24].

4. На содержательном уровне содержанием образования выступало широкое использование различных религиозных и культурно-исторических источников без заведомого навязывания одной единственно правильной теории, или обладающего абсолютной истиной Учения. Программа обучения в Школе Жизни включала необычные дисциплины:

- математическое воображение и допущение, осмысление таких реалий как Вечность, Космос, Гармония и Беспредельность;
- постижение прекрасного, развитие у учеников глобальной способности видеть и чувствовать красоту Природы, Космоса, Гармонии, жизни людей; красоту духовной жизни; выработка стремления к утверждению прекрасного во всех сферах жизни;
- планирование деятельности как глобальной способности к любому виду деятельности;
- уроки смелости и выносливости, преодоления страха;
- уроки о природе, постижение ее нескончаемых таинств с целью обогащения и совершенствования духовной, нравственной и социальной жизни, воспитания ответственности и заботы о природе, умения вести с ней диалог;
- уроки о мире наук (истории величайших научных открытий, жизнь гениев человечества), наука и нравственность;
- уроки общения с целью научить детей жить среди людей с пользой для себя и других (усвоение основных законов нравственности и выработка умений и навыков общения в разных общественных условиях и ситуациях);
- осмысление высоких духовных материй и ценностей (Дух, Душа, Сердце, Благо, Любовь, Жизнь) в целях облагораживания души и сердца, обогащения духовного мира и мотивационного обеспечения жизни в нем.

Наряду с этим в основной курс школы Амонашвили входили предметы, названия которых отражали принципиальную новизну принципа преподавания: уроки познавательного чтения, письменноречевой деятельности и математического воображения [12, С.48–71].

5. На организационно-педагогическом уровне предусматривалось создание «Школы жизни» как открытой педагогической системы. Открытая педагогическая система давала учителю возможность проявить свою индивидуальность, творческий потенциал, что помогало ему привнести в ее развитие свой неповторимый опыт и открытия. Система «Школы Жизни» приглашала учителей к сотворчеству. По убеждению Ш.А. Амонашвили, такой подход в разработке новой образовательной системы – качество самой гуманной педагогики. Образ гуманного педагогического мышления не терпит застывших, окончательно сложившихся систем. Он есть источник для творения разных систем, количество которых не ограничено.

Третий период формирования Учения гуманно-личностной педагогики – воплощения смыслов – начинается с 2001 г. и продолжается по настоящее время. На протяжении данного периода происходило последовательное усиление эзотерических мотивов в творчестве Ш.А. Амонашвили, осуществлялось создание и распространение самобытного интегративного Учения «Педагогики Любви и Света», включающего в себя и гуманно-личностную педагогику, и «Школу Жизни», но не исчерпывающегося только ими.

На протяжении данного периода Мастер работает в двух взаимосвязанных жанрах: созидает педагогические трактаты, написанные на высоком литературном уровне («Истина школы» (2008), «Баллада о воспитании» (2009), «Как любить детей (опыт самоанализа)» (2010), «Учитель, вдохнови меня на творчество!» (2011), и создает художественно-педагогические произведения: сказки (Амон – Ра. Легенда о камне. М., 2002) и притчи (Вера и любовь. М., 2009; Притчи. М., 2010).

Несомненно, что на всех произведениях Ш.А. Амонашвили первого десятилетия XXI века лежит значительная и весомая ориенталистская (восточная) печать. В этом новом содержательном и стилевом векторе воплотилось несколько пластов жизни и деятельности самого Ш.А. Амонашвили: органичное восприятие им мощного наследия грузинской культуры; глубокое знакомство в подлинниках с персидской средневековой литературой; влияние традиции «Живой Этики».

Как писал в 2001 г. Ш.А. Амонашвили, «Я открыл для себя другую педагогическую науку – сокровенную. Сокровенные педагогические знания откроются каждому в той мере, в которой он устремлен к ним. Они поступят к нему через интуицию и чувствознание. Но интуиция и чувствознание требует жертв: бескорыстной любви и преданности к детям, общения с ними на принципах равноправия, свободы и сотрудничества, устремленности к Высшему.

Сокровенные знания имеют особые свойства: они не вмещаются в тексты и контексты книг, а засекречиваются в глубинах подтекстов, где слова становятся бессильными вывести их наружу и дать огласке; они никак не поддаются изложению способами казенной науки, не фиксируются обычным зрением. Они постигаются только сердцем, только духовным чтением благородных педагогических книг» [13, С.4–5].

В связи с этим кардинально возрастает футурологическая направленность всей педагогической деятельности Амонашвили: «моё глубокое убеждение – мы должны воспитывать не человека сегодняшнего, а человека завтрашнего дня. Я перетягиваю завтрашний день в сегодняшний. В этом отношении я всегда шёл против течения. Не потому что хочу нечто разрушить, а потому что хочу создавать – гармоничные отношения, условия для развития талантливых людей. Уверенность в необходимости такой деятельности даёт мне источник неисчерпаемой силы» [14, С.9].

Особая метафоричность стиля как раз и обусловлена тем, что произведения Ш.А. Амонашвили начала XXI века это Послание, устремленное в Будущее, в середину XXI столетия, конкретный язык которого неясен, как не сформирован и семантический контекст. Поэтому содержание Учения, чтобы быть воспринятым в Будущем, может быть заключено только в архетипичную форму мифов, сказок и притч.

Существенным направлением деятельности Ш.А. Амонашвили в этот период стала десиминация гуманной педагогики среди педагогов России, стран СНГ и Балтии. Шалва Александрович ведет активную творческую жизнь. Вместе со своей женой и сподвижницей, доктором психологических наук, профессором Валерией Гивиевной Ниорадзе он проводит семинары и мастер-классы.

В Москве создан Международный Центр Гуманной Педагогике, который ежегодно организует Международные Педагогические Чтения (в январе 2011 г. прошли уже X Чтения). Тема каждого чтения помогает участникам осмыслить разные аспекты гуманной педагогики. В Чтениях принимают участие учителя, воспитатели, работники образования, родители, учёные – всего ежегодно более чем 1000 человек из всех государств, составляющих ранее Советский Союз.

Существенно, что в различных регионах постсоветского пространства создано уже 200 Центров Гуманной Педагогике. По убеждению Ш.А. Амонашвили, «единение всех наших личных устремлений может превратиться в ведущую Мировую Учительскую Волю – в Союз Учительских Сердец. Мировая Учительская Воля будет в состоянии освободить наше педагогическое сознание от современных рыночных заблуждений, от заблуждений авторитарной педагогики, которые угнетают нас. Она сможет противостоять злу и тьме, которые пробиваются в мире образования и стараются разрушить его основы. Мировая Педагогическая Воля способна зародить новое педагогическое мышление для воспитания нового поколения детей, которых мы сами уже называем Детьми Света. Но пока нет Учительской Воли в масштабе всего мира, давайте для начала сотворим её в наших школах, в наших поселках и городах, чтобы убедиться в своей светлой мощи» [14, С.7].

В данной связи Шалва Александрович обращает особое внимание на следующие личностные качества педагога, которые представляются ему самыми главными.

Во-первых, любить детей такими, какие они есть. Надо одинаково любить и шалуна, и послушного, и сообразительного, и тугодума, и ленивого, и прилежного. Доброта и любовь к детям не позволят грубо обращаться с ними, ущемлять и самолюбие и достоинство, не радоваться успехам каждого.

Во-вторых, уметь понимать детей, то есть, стать на их позицию, принимать их заботы и дела как серьезные и считаться с ними. К этим заботам и делам нужно проявлять не снисхождение, а уважение. Понимать детей – значит не подчинять их нашей власти, а, опираясь на их сегодняшнюю жизнь, возвращать ростки их завтрашней жизни. Понимая движения души и переживания сердца ребенка, его чувства и устремления, педагог сможет заняться глубинным воспитанием, когда сам ребенок становится его соратником в своем же воспитании.

В-третьих, необходимо быть оптимистами, верить в преобразующую силу воспитания. Речь идет не о филантропическом оптимизме, когда, сложа руки, педагог с надеждой ожидает, когда ребенок поумнеет, проявит способности соображать, чтобы потом заняться его воспитанием, приступить к развитию его сознания. Речь идет о деятельном оптимизме, когда педагог глубоко вникает во внутренний мир ребенка – и в зависимости от этого ищет пути воспитания, обучения и развития.

В-четвертых, учителю должно быть присуще все лучшее, что людям нравится в человеке: и улыбка, и строгость, и сдержанность, и скромность, и чуткость, и искренность, и интеллигентность, и общительность, и любовь к жизни.

Свой новый взгляд на профессию учителя Ш.А. Амонашвили аккумулирует в «Своде рекомендаций для деятельности учителя Школы Жизни». Вот отдельные положения:

- когда видите приходящих детей, скажите: «Мы ждем вас!»;
- проявляйте живой интерес к жизни Ребенка, к его радостям, огорчениям, стремлениям, успехам, неудачам, к его личностным переживаниям;
- говорите детям о мощи возвышенного устремления;
- любите смеяться с детьми, веселитесь, играйте, шалите вместе с ними;
- удивляйтесь, восхищайтесь, радуйтесь, когда тот или иной ребенок совершает достойный поступок, проявляет смекалку и сообразительность, мыслит сосредоточенно;
- учите детей строить свои города, летать высоко;
- делайте урок аккумулятором жизни детей, цените, любите, принимайте и провожайте каждый урок;
- провоцируйте дискуссии детей с вами, давайте им возможность доказывать вам, объяснять ошибку, опровергать ваше утверждение, и тогда, признав их правоту, выражайте им благодарность за то, что не позволили вам углубиться в свое заблуждение.

Образ идеального учителя дан Шалвой Александровичем в книге «Рыцарь гуманной педагогики» (2009). По его убеждению, «Рыцарь гуманной педагогики» следует следующим заповедям:

1. Считать себя соратником у Бога в воспитании детей.
2. Любить каждого Ребенка искренне, преданно, мудро.
3. Быть мужественным защитником детей и детства.
4. Верить в безграничность каждого Ребенка.
5. Верить в свою педагогическую Искру Божью.
6. Верить в преобразующую силу Гуманной педагогики.
7. Восполниться творческим терпением в воспитании Ребенка.
8. Принимать любого Ребенка таким, какой он есть, и стараться понять его.
9. Быть оптимистом в отношении любого Ребенка.
10. Стремиться к обновлению и самосовершенствованию, возвращать в себе мудрость сердца» (15, С.9).

Все эти положения целиком относятся к самой личности Шалвы Александровича, удивительно гармоничного человека, излучающего добро и свет. И не случайно фамилия Амонашвили переводится как «солнечный человек».

* * *

Таким образом, приведенная характеристика системы идей и взглядов Ш.А. Амонашвили убедительно показывает, что Мыслитель изначально нес в себе высокую миссию – сотворить духовно-педагогическое Учение не только для своих современников, но и для будущих поколений. На протяжении 60 лет педагогической деятельности он создал три взаимосвязанные системы: Учение гуманно-личностной педагогики (сформирована к началу 90-х годов XX века), которую можно реализовывать в настоящее время; Школу Жизни (разработана во второй половине 90-х годов XX века), которую возможно осуществить во второй четверти XXI века; Педагогику Любви и Света (сотворена в первое десятилетие XXI столетия) для Вечности, которая может быть востребована и реализована во второй половине XXI века. Местом конденсации идей этой педагогики выступает ноосфера или как ее определяет сам Шалва Александрович – находящаяся вокруг Земли Сфера Сердца.

Литература:

1. Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония. М., 2002.
2. Амонашвили Ш.А. В школу – с шести лет. М., 1986.
3. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! М., 1986.
4. Зуев Д.Д. Книги-символы // Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония. М., 2002.
5. Петровский А.В. Предисловие // Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! М., 1983.
6. Амонашвили Ш.А. Как живете, дети? М., 1986.
7. Амонашвили Ш.А. Единство цели. М., 1987.
8. Амонашвили Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка. М. 1980.
9. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М. 1984.
10. Амонашвили Ш.А. Как любить детей (опыт самоанализа). М., 2010.
11. Амонашвили Ш.А. Правда нужна всем // Учитель. 1989. 6 июня.
12. Амонашвили Ш.А. Школа Жизни. Трактат о начальной ступени образования, основанного на принципах гуманно-личностной педагогики. М., 2000.
13. Амонашвили Ш.А. Улыбка моя, где ты? М., 2002.
14. Амонашвили Ш.А. Чтобы дарить ребенку искорку знаний, учителю надо впитать море света // Три ключа. 2010. Вып. 12.
15. Амонашвили Ш.А. Рыцарь гуманной педагогики. Днепропетровск, 2009.
16. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества. Киев, 1991.
17. Амонашвили Ш.А. Учитель, вдохнови меня на творчество! Хмельницкий, 2011.

**НОВАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКЕ РОССИИ:
ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕГРАЦИИ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА К СТАНДАРТАМ ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ**

**INNOVATIONS IN THE EDUCATIONAL POLICY OF RUSSIA:
POSSIBILITIES OF INTEGRATION
OF THE GENERAL AND THE ADDITIONAL EDUCATION
IN THE CONDITIONS OF TRANSITION TO STANDARDS OF THE SECOND GENERATION**

Аллагулов А.М.

Доцент Оренбургского государственного педагогического университета,
кандидат педагогических наук

E-mail: art_hist@bk.ru

Allagulov A.M.

Associate professor the Orenburg state pedagogical university,
Candidate of sciences (Education)

Аннотация. В статье показаны основные методологические подходы, которые положены в основу стандартов второго поколения в начальной школе. Определяются возможности интеграции общего и дополнительного образования детей в условиях новой образовательной парадигмы. Обсуждаются основные концептуальные разработки в области содержания дополнительного образования детей. Формулируется ключевой механизм реализации новой модели образовательного пространства начальной школы в условиях интеграции общего и дополнительного образования детей.

Annotation. There the basic methodological approaches which are taken as principle standards of the second generation in the elementary school are shown in the article. Possibilities of the integration of the general and the additional education of children in the conditions of new educational paradigm are defined. The basic conceptual workings out in the field of the maintenance of the additional education of children are discussed. The key mechanism of realisation of new model of educational space of the elementary school in the conditions of integration of the general and the additional education of children is formulated.

Ключевые слова: системно-деятельностный, компетентностный и аксиологический подходы, стандарты второго поколения в начальной школе, универсальные учебные действия.

Keywords: systemic active, competent and axiological approaches, standards of the second generation in the elementary school, universal educational actions.

В последние годы все острее высвечивается проблема взаимосвязи и взаимообусловленности неразрешенных проблем российского общества (политических, экономических, социальных, экологических) и человеческим фактором (потенциалом). Немаловажная роль в решении возникающих проблем отводится системе образования. В связи с этим звучит вполне обоснованное утверждение, что «российскому обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия»[4, С.60]. Изменение требований к выпускнику образовательных учреждений потребовало пересмотра содержания образования, что нашло отражение в стандартах нового поколения. Принятию Федеральных государственных стандартов для начального образования предшествовала экспериментальная работа в ряде субъектов РФ, широкое обсуждение в СМИ.

Принятие Федеральных государственных стандартов общего образования второго поколения обусловило тенденцию перехода от традиционного подхода к инновационному. Данный подход пред-

ставляет собой систему требований и обязательств государства по отношению к обществу в целом, как принципиальную основу для оформления эффективного управления системой образования. Принятие стандартов нового поколения – насущная потребность современного российского общества. Именно начальной школе принадлежит ключевая роль в формировании универсального средства – «умения учиться».

Методологическим основанием Федеральных государственных стандартов общего образования – стандартов второго поколения – выступают системно-деятельностный, компетентностный и аксиологический подходы.

Системно-деятельностный подход обуславливает результат образования, где развитие личности обучающегося основывается на усвоении универсальных учебных действий, познания и освоения мира. Приоритет отводится содержанию образования и способам организации образовательной деятельности. Данная новелла в содержания образования является востребованной в современной практике школы. Как отмечала Т.И. Шамова, «в дидактике и школьной практике недостаточно уделяется внимания умениям осуществлять процесс учения, тогда как одним из необходимых компонентов содержания образования являются способы получения и переработки информации, а также учебные умения осуществлять управление процессом своего учения» [7, С.72].

Актуализация деятельностного подхода в содержании образования является продуктивным началом перехода школы к новой парадигме. Как отмечает А.Г. Асмолов, деятельность представляет собой динамическую саморазвертывающуюся иерархическую систему взаимодействия субъекта с миром, в процессе которого происходит порождение психического образа, воплощение его в объекте, осуществление и преобразование опосредованных психическим образом отношений субъекта в предметной действительности (Психология личности. М., 1990).

Компетентностный подход определяет содержание образования как систему образовательных компетентностей, представляющих собой комплексную процедуру, которая интегрирует взаимосвязанные смысловые ориентации, умения и знания для эффективного решения личностно значимых и социально-актуальных проблем в определенных сферах культуры и видах деятельности [2, С.57–58].

Аксиологический подход основывается на познании сущности системы базовых национальных ценностей (патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, человечество) на личностно-смысловом уровне.

Ключевым механизмом реализации ФГОС начального образования является формирование компетенций как основы самостоятельного приобретения знаний, умений и личностных качеств. Данные компетенции задают ориентиры в оценке достижений учащегося в виде личностных результатов (мотивы, отношения), метапредметных результатов (универсальные учебные действия), предметных результатов (знания, умения, навыки по предмету).

Переход образовательной знаниевой парадигмы к личностно-смысловой явился закономерным итогом вхождения России в европейское и мировое образовательное пространство. Как отмечается в докладе международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: скрытое сокровище», в качестве глобальных компетенций Жак Делор назвал четырежды глагол «научиться»: научиться познавать (профессионально-методическая компетентность), научиться жить вместе (коммуникативная), научиться делать (деятельностная), научиться быть (личностная компетентность) [3].

Образовательный процесс в современной начальной школе теперь уже не рассматривается как трансляция знаний от учителя к учащимся, а выступает как сотрудничество учителя и учеников в ходе решения учебных проблем. Единоличное руководство учителя в этом сотрудничестве замещается активным участием учащихся в выборе содержания и методов обучения. Исходя из сказанного, активизация образовательного процесса в начальной школе может быть выражена через компетенции, которые раскрываются как система предметных, и метапредметных (общеучебных и универсальных) умений (Т.Б. Кропачева).

Как отмечает М.А. Холодная, «дело не в объеме знаний (ибо именно недостаточность знаний часто является мощным стимулом для появления творческих решений), не в их прочности и глубине

(знания слишком быстро морально устаревают, превращаясь в уже не нужный балласт), не в их системности (ибо чрезмерно систематизированные знания могут оказаться препятствием на пути формирования нового взгляда на ту или иную проблему). Дело в том, как организованы индивидуальные знания и в какой мере они надежны в качестве основы для принятия эффективных решений» [6].

Деятельностной основой формирования предметных и общеучебных умений являются универсальные учебные действия (УУД), рассматриваемые как способность самостоятельно использовать приобретенный учебный опыт в любом виде деятельности, с которой школьник встречается в жизни. Стратегическая цель, которую выполняют УУД, – это научить ребенка учиться. Именно начальному звену отводится социально-педагогическая и психологическая задача подготовки для дальнейшего обучения учащегося.

Актуализация в содержании образования деятельностного компонента посредством выделения универсальных учебных действий позволяет акцентировать внимание именно на способах приобретения, организации и применения знаний в типичных и нетипичных ситуациях. Кардинальное изменение парадигмы содержания образования потребует на наш взгляд, переосмыслению традиционных психолого-педагогических положений в отношении образовательного процесса и разработки новых методологических положений, позволяющих эффективно решать поставленные задачи. В новом стандарте УУД подразделяются на следующие группы: коммуникативные, личностные, познавательные, регулятивные. Данные действия между собой находятся в целостном единстве. Сформированность УУД позволит учащемуся выйти на качественно новый уровень в организации своего учения – возможность самостоятельно приобретать необходимые знания.

Исходя из методологической основы стандартов второго поколения, краеугольным камнем выступает формирование учебно-познавательной компетентности учащегося. Основываясь на положениях В.П. Зинченко и С.Г. Воровщикова, при определении контура содержания учебно-познавательной компетентности в формате образно-концептуальной модели можно определить три ее уровня: технико-технологический (универсальные учебные действия); теоретико-информационный (знание о законах, теориях, способах и приемах познания, учения); ценностно-ориентирующий (убеждения, эмоционально ценностные установки, знание высших образцов познавательной деятельности).

В связи с изменением позиции ученика в образовательном процессе, актуализируется проблема индивидуализации образования и психолого-педагогического сопровождения на всех этапах обучения. Достигнуть поставленной цели представляется возможным благодаря расширению образовательного поля за счет роста значения внеаудиторной занятости учащихся.

В стандарте предложена новая структура базисного учебного (образовательного) плана, в состав которого в качестве компонента включена внеурочная деятельность (до 1350 часов). Выделение внеурочной деятельности как отдельного компонента обозначает проблему интеграции общего и дополнительного образования.

Согласно новому стандарту, выделяются основные направления внеурочной деятельности: спортивно-оздоровительное; духовно-нравственное; социальное; общеинтеллектуальное; общекультурное. Эти направления значительно расширяют права участников образовательного процесса по удовлетворению их образовательных запросов за счет вариативной и инвариативной частей. Дополнительное образование имеет значительный потенциал именно в первой части (вариативной). Однако внеурочная деятельность не должна представляться как независимая составляющая от учебно-познавательной деятельности, а должна представлять с ней именно систему, направленную на формирование необходимых компетенций.

Содержание образования – это педагогически адаптированный социальный опыт человечества, тождественный по структуре (разумеется, не по объему), человеческой культуре во всей ее структурной полноте (В.В. Краевский). Его основными компонентами выступают:

- опыт познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов (знаний о природе, обществе, технике, мышлении и способах деятельности;
- опыт осуществления известных способов деятельности;
- опыт творческой деятельности;

- опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений.

Усвоение перечисленных элементов социального опыта позволит человеку не только успешно функционировать в обществе, «вписываться» в социальную систему, приспосабливаться к ней, но и действовать самостоятельно, творчески [1].

В современной психолого-педагогической литературе в отношении содержания дополнительного образования имеется целый ряд концептуальных разработок, касающихся:

- стратегических смыслов подобного типа образования в развитии ментальности современного человека (Ю.В. Громыко, В.И. Слободчиков, Л.Г. Логинова, Г.П. Буданова, А.К. Бруднов, Л.Н. Буйлова);

- культурной самоидентификации современного человека, обретения личностных смыслов жизни и развития способностей (М.В. Богуславский, С.П. Исенко, З.А. Каргина, А.В. Леонтович, Н.Е. Щуркова);

- роли нестандартизированного образования для развития экономического и гуманитарного потенциала России (В.И. Панов, В.И. Козырь, Н.Ф. Трубицин, И.Н. Семенов).

Однако только в некоторых из них определяются механизмы вхождения декларируемых смыслов в реальную практику дополнительного образования или делаются попытки описания дидактической модели дополнительного образования (Л.Г. Логинова, Г.П. Буданова, А.К. Бруднов, Л.Н. Буйлова, Н.В. Кленова, А.В. Леонтович) [1].

Выделим основные тенденции развития дополнительного образования в современных общеобразовательных учреждениях [5, С.73-77]:

- создание программ развития школ с учетом потенциала дополнительного образования детей;

- порождение разнообразных организационных структур дополнительного образования, внеструктурных (случайный набор кружков или открытие объединений, являющихся гордостью, «визитной карточкой» школы) и структурных моделей (филиал, клуб, центр дополнительного образования);

- развитие массово-досуговой деятельности (концерты, выставки, фестивали, смотры, соревнования);

- разработка дополнительных образовательных программ в соответствии с новыми требованиями;

- развитие технологий интеграции дополнительного образования с урочной и внеурочной работой (интегрированные уроки, элективные курсы, экспедиции, музеи).

Как видно из представленных выше тенденций, наиболее близкой к требуемой модели является последняя. В то же время, данная интеграция не находила нормативно-правового закрепления. По сути, содержание дополнительного образования в некоторых образовательных учреждениях выступало продуктивным наполнением содержания общего образования. В рамках стандартов второго поколения внеаудиторная деятельность (дополнительное образование) является не дополнением, а логическим продолжением формирования необходимых компетенций.

Таким образом, российская школа должна построить принципиально новую функциональную модель своей деятельности, в которой общее и дополнительное образование выступают равноправными, взаимодополняющими компонентами, обеспечивая единое образовательное пространство, ориентированное на развитие личности каждого учащегося. Ценность дополнительного образования детей состоит в том, что оно усиливает вариативную составляющую общего образования, способствует практическому приложению знаний и навыков, полученных в школе, стимулирует познавательную мотивацию обучающихся, ориентирующую их на творческое приложение своих усилий.

Дополнительное образование детей – это полиэвристическое образование, в котором апробируются нетрадиционные, инновационные пути выхода из различных жизненных обстоятельств, предоставляющие личности самостоятельно выбрать свою судьбу, стимулирующие процессы саморазвития.

В современной России дополнительное образование реализуется одновременно с получением общего или профессионального образования. Специфика государственного заказа заключается в удовлетворении образовательных потребностей детей.

Концепция содержания дополнительного образования в контексте стандартов второго поколения должна базироваться на теории детства (Д.Б. Эльконин, Д. И. Фельдштейн). Для этого необходимо:

- выявление и обоснование эффективных способов гуманизации пространства детства за счёт реализации педагогами «посреднической» функции при вхождении ребёнка в мир взрослых;
- создание условий, благоприятных для использования временного ресурса детства (с 6 до 18 лет) в интересах личности, общества и государства.

Выстраиваемая в логике этой теории деятельность педагога предусматривает включение детей в процессы формирования новых ценностных установок, ориентированных на национальный воспитательный идеал – высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённый в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации.

Сегодня вся система дополнительного образования детей переживает этап трансформации, основным итогом которого должна стать оформленная полифункциональная модель образовательной деятельности, реализующая идеи новой образовательной парадигмы в Российской Федерации.

Итак, перед педагогическим сообществом стоит стратегическая цель создания в образовательном учреждении целостного образовательного пространства, обеспечивающего комплексное решение образовательных и социально-педагогических задач с учетом индивидуальных особенностей детей через интеграцию содержания общего и дополнительного образования. Ключевым механизмом реализации новой модели образовательного пространства в условиях интеграции общего и дополнительного образования могут стать следующие социально-педагогические условия:

- нормативно-правовая база функционирования и развития системы дополнительного образования детей в разных типах образовательных учреждений (школа, лицей, гимназия);
- интегрированные вариативные программы общего и дополнительного образования детей, обеспечивающие реализацию единого образовательного пространства;
- регулярная подготовка, переподготовка и повышение квалификации учителей школ и педагогов дополнительного образования, обучающихся современным технологиям педагогического сопровождения детей на этапах их поисковой и проектной деятельности, самореализации и рефлексии;
- система моральных и материальных стимулов для сохранения в образовательных учреждениях лучших педагогов;
- сотворческая деятельность родителей и общественности с детьми на базе общеобразовательных учреждений;
- открытая система мониторинга качества предоставляемых образовательных услуг в учреждениях.

Реализация обозначенных социально-педагогических условий в современной общеобразовательной школе, в том числе уже на этапе внедрения стандартов второго поколения в начальной школе, выявляет ряд существенных проблем:

- Каким образом будут изыскиваться средства для оплаты 10 часов внеаудиторной деятельности?
- Каковы возможности внешней и внутренней интеграции в условиях сложившейся модели взаимодействия школ и учреждений ДОД?
- Имеют ли образовательные учреждения материально-технические возможности для внедрения новой модели?
- Как устранить противоречие между темпами инновационного развития системы дополнительного образования детей и темпами обновления управления учебно-воспитательным процессом?
- Какова степень готовности учителей к реализации новой модели интеграции общего и дополнительного образования?

От степени решения данных проблем, в конечном счете, зависит успешность создания принципиально новой, инновационной «Новой школы», которая обеспечит каждому ребенку качественное образование, являющееся фундаментом для его дальнейшей достойной жизни гражданина России. Как отмечает М.В. Богуславский, главное заключается не в структурно-функциональных мероприятиях, а в определении ключевых образовательных ценностей, вокруг которых смогли бы сплотиться основные субъекты образовательного процесса. Думается, что стандарты второго поколения как раз ими и являются.

Литература:

1. Буданова Г.П., Буйлова Л.Н. Обновление содержания дополнительного образования в контексте федеральных образовательных стандартов нового поколения//http://www.moscons.ru/file.php/1/2009/dop_obrazov/builova_stand_dop.htm
2. Воровщиков С.Г. Теоретические подходы к построению системы в образовании/Очерки системной педагогики: Сб. науч.тр./Коллектив авт./Под ред. Р.А. Лачашвили. М.: Сентябрь, 2008.
3. Делор Ж. Образование: скрытое сокровище. УНЕСКО. 1996.
4. Жбанова О.А. Инновационная или традиционная форма обучения//Начальная школа. 2010. №4.
5. Золотарева А.В. Развитие образовательных учреждений на основе усиления доминанты дополнительного образования детей // Ярославский педагогический вестник. 2008. №3.
6. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследований. – Томск: Изд-во Томск.ун-та. М.: Изд-во «Барс», 1997. 300 с.
7. Шамова Т.И. Избранное. М.: Центральное издательство, 2004.

**МОДЕЛИ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И БИЗНЕСА
В УНИВЕРСИТЕТАХ США, ЕВРОПЫ И ЯПОНИИ**

**MODELS OF EDUCATION, SCIENCE AND BUSINESS INTEGRATION
AT UNIVERSITIES OF THE USA, EUROPE AND JAPAN**

Неборский Е.В.

Аспирант Института теории и истории педагогики УРАО

E-mail: neborskiy@list.ru

Neborskij E.V.

Post-graduate student of the Institute of theory and history of pedagogics
(Russian Academy of Education)

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к осуществлению интеграции образования, исследовательской деятельности и производства в университетах за рубежом. Особое внимание уделяется таким проблемам, как интеграционные модели на базе технопарков и технополисов в зарубежных странах. Характеризуются виды моделей интеграции в различных странах и выделяются их особенности, приводятся данные об их влиянии на социально-экономическое развитие.

Annotation. The article deals with the problem of integration of education, research work and production abroad. Special attention is paid to such topics as integration models on techno-parks and techno-police base in foreign countries. The kinds of models and their peculiarities are described as well as their influence on the development of social-economic component.

Ключевые слова: Интеграция, университет, образование, исследовательская деятельность, венчурный бизнес, технопарк, технополис, модели интеграции.

Keywords: Integration, university, education, research work, venture business, techno-park, techno-police, models of integration.

В современных условиях развития российского образования осуществляется важный этап модернизации системы высшего образования. Одним из важнейших направлений модернизации является создание кластера исследовательских университетов в различных регионах страны. В настоящее время таких университетов организовано 29, но их количество будет увеличиваться. Острой проблемой становится определение форм и методов образовательного процесса в этих университетах, установления содержания образования и главное – осуществление в них при подготовке будущих специалистов интеграции образования, исследовательской деятельности и производства.

В проекте «Закона об образовании» в Статье 120. «Формы интеграции образовательной и научно-исследовательской деятельности в высшем образовании» в п. 1. указывается, что «интеграция образовательной и научно-исследовательской деятельности в высшем образовании имеет целями кадровое обеспечение научных исследований, а также развитие и совершенствование высшего образования путем использования новых знаний и достижений науки и техники».

В этом аспекте необходимы исследования по данной проблематике, осуществляемые в различных ракурсах. Одним из наиболее приоритетных выступает комплекс исследований о формах осуществления интеграции образования, исследовательской деятельности и производства в современных зарубежных университетах. Результаты, полученные в подобных исследованиях, могут внести серьезный вклад в разработку российской концепции деятельности исследовательских университетов.

Интеграция образования, исследовательской деятельности и производства является процессом длительным и многомерным. Она состоит из следующих этапов:

1. Добывание студентом нового знания.
2. Использование этого знания в научно-исследовательской деятельности.
3. Получение практического результата.
4. Экспериментирование с полученным практическим результатом до его воплощения в технологическом процессе.
5. Аprobация технологического процесса.
6. Запуск технологического процесса в серийном производстве.

Следующий за ним заключительный этап носит экономический характер. После успешного запуска технологического процесса происходит его вливание в корпорацию, либо возникновение новой коммерческой единицы из венчурного предприятия.

Интеграция образования, исследовательской деятельности и производства в зарубежных университетах складывалась на протяжении второй половины XIX – начала XXI века. Аprobированные модели интеграции доказали свою жизнеспособность и, более того, перспективность. К примеру, американская модель интеграции, являясь одной из самых продуктивных, показательна в том аспекте, что выпускники таких вузов чаще всего становятся лауреатами нобелевских премий. Именно их пилотные разработки вырастают затем до конвейерного потока в гигантских технологических компаниях, обеспечивающих одновременно научно-техническое развитие и многомиллионные прибыли.

Формы интеграции указанных процессов в каждой стране, а отчасти и в отдельно взятом университете осуществляются специфично, что обуславливает необходимость исследования многообразия форм интеграции на примере университетов американской модели, японской (азиатской) модели и европейской модели смешанных типов.

Исторически сложилось так, что исследовательский университет зарекомендовал себя как успешная форма интеграции образования и науки, где в стенах кампусов расположены как аудитории для проведения лекций, где студенты получают теоретический материал, так и лаборатории, в которых, собственно, и происходит непосредственно исследовательская деятельность. Интегрированный информационный обмен осуществляется не только между студентами, но и между студентами и преподавателями. Стоит отметить тот факт, что университеты, основанные на такой форме интеграции, пользуются наибольшей поддержкой из бюджета федерального правительства для проведения научной и образовательной деятельности. 100 ведущих исследовательских университетов США получают 95% средств федерального бюджета для исследовательских и образовательных целей [1]. Подготовка специалистов наивысшей квалификации также сосредоточена в исследовательских университетах: 60% всех докторантов США подготовлено в 50 исследовательских университетах. Эти университеты имеют большее число студентов, обучающихся по магистерским программам, имеют лучшее соотношение между численностью преподавателей и студентов (1:6), в то время как в обычных вузах это соотношение (1:12) [2].

Одна из основных особенностей концепции университетов такой формы интеграции – это наличие прочных связей с промышленностью. Например, Массачусетский технологический институт имеет связи приблизительно с 300 корпорациями (более половины из них – крупнейшие корпорации США) [1]. Существенным, пожалуй, отличием в формировании профессорско-преподавательского состава лучших исследовательских университетов является ротация кадров, охватывающая сферы образования, науки и бизнеса. Между ними отсутствуют искусственные преграды, более того – система оплаты в вузе, как и на фирме, стимулирует такую ротацию. Исследовательские университеты активно участвуют, преимущественно на коммерческой основе, в дополнительном послевузовском образовании, предлагают многоуровневые программы повышения квалификации и переподготовки. В отличие от узкопрофильных коммерческих учебных заведений, университеты имеют возможность реализации разнообразных программ, основывающихся на междисциплинарном подходе.

Для исследовательских университетов характерна множественность источников финансирования: федеральный и местный бюджеты, гранты, благотворительные и попечительские фонды, бизнес,

доходы от учебной, исследовательской, производственной и консультационной деятельности. Так, в США на федеральное правительство приходится 13,3% всех финансовых ресурсов, на правительство штатов – 30,3%, местные органы власти – 2,7%, частный сектор – 4,9%, студентов – 33,1%. Еще 15% средств в бюджет высшей школы относят сами вузы за счет своих фондов и доходов [3].

Современный исследовательский университет – это крупный экономический субъект, обладающий, естественно, большой самостоятельностью. Для сравнения, годовой бюджет Техасского университета – 3 млрд. долларов, Стендфордского – 1 млрд. долларов, Манчестер метрополитен-университета – 1 млрд. долларов [4]. Исследовательские университеты стали равноправными партнерами бизнеса в интеграции науки, образования и производства, а порой выполняют в регионах роль ведущего, основного интегратора.

Вокруг университетов создаются исследовательские парки как форма интегрированного развития науки, образования и бизнеса. Исследовательский парк представляет собой объединенную вокруг научного центра (исследовательского университета) научно-производственную, учебную и социально-культурную зону обеспечения непрерывного инновационного цикла [5].

Суть концепции исследовательского парка состоит в создании особой инфраструктуры, обеспечивающей связь исследовательского центра и бизнеса, порождающей и поддерживающей на стартовом этапе малые высокотехнологичные предприятия. В парках осуществляется технологический трансферт, т. е. передача новых технологий, проекты которых возникли в научных центрах, в производство, доведение замысла до стадии выпуска продукции. В парках реализуется интеграция науки, базирующейся в вузах, с бизнесом. Парки помогают ученым, инженерам, программистам довести свои идеи до стадии коммерческого продукта, стать предпринимателями, организовать собственные малые фирмы. Очень важна для начинающих научных предпринимателей возможность общения со специалистами разных профессий, существующая только в атмосфере университета и распространяющаяся на исследовательский парк. Исследовательский парк существует как бы в поле притяжения университета, и его структура состоит из двух основных блоков – малых инновационных предприятий и подразделений их обслуживания и поддержки [6].

В целом можно выявить следующие особенности концепции исследовательского университета:

1. Тесная интеграция обучения и исследования на всех ступенях образовательного процесса.
2. Высокая доля обучающихся по программам магистров, кандидатов и докторов наук и меньшая доля студентов первой ступени обучения.
3. Большое количество специальных программ послевузовской подготовки.
4. Значительно меньшее число студентов, приходящихся на одного преподавателя, и меньшая учебная нагрузка, чем в обычных вузах.
5. Проведение крупных фундаментальных исследований, финансируемых преимущественно из бюджета и различных фондов на некоммерческой основе.
6. Тесная связь с бизнесом и хорошо поставленная коммерциализация результатов научных исследований, осуществляемая в околоуниверситетском пространстве, преимущественно в исследовательских парках.
7. Тесная интеграция с мировыми научно-исследовательскими центрами.
8. Определяющее воздействие на региональное научно-техническое и социально-экономическое развитие.

В настоящее время развитие полноценного крупного бизнеса невозможно без сотрудничества с наукой. Наиболее ярким тому примером могут выступать технопарки, заключающие в себе важнейший интеграционный процесс науки, образования и производства. «Научный парк» или индустриальный парк (технопарк) служит для развития наукоемких технологий, наукоемких фирм. Это своеобразная фабрика по производству средних и малых рискованных инновационных предприятий. Одна из важнейших функций технопарка – непрерывное формирование нового бизнеса и его поддержка. Таким образом, «научный парк» является основой венчурного бизнеса (от англ. «venture» – рискованное предприятие).

Учредителями «научных парков» в первую очередь являются университеты, технические и иные вузы, научные и конструкторские учреждения. Их вклад в создание «научного парка» – научные идеи, фундаментальные знания, изобретения, научное консультирование, предоставление в распоряжение парка прилегающей территории, помещения, оборудования, библиотек и т.д. Заинтересованы в создании технопарка и промышленные предприятия, которые используют его для решения технологических проблем, поддержания конкурентноспособности. Вкладом предприятий, как уже отмечалось, является финансовая и материальная поддержка [7].

Процесс создания технопарков можно разделить на два этапа.

Первый этап – концептуальный – охватывает время с конца XIX века до начала 50-х годов XX века. Идеи о преимуществах сетевой организации бизнеса в промышленности возникли достаточно давно. Одной из самых ранних работ в этой области была книга Альфреда Маршала «Принципы Экономии», вышедшая в конце XIX века, где приводились исследования промышленных районов Великобритании. Маршал обратил внимание на синергетический эффект, достигаемый при объединении и повышении специализации малых предприятий. Хотя в книге и не фигурируют современные специальные термины, однако ясно, что в ней фактически рассматривается кластер с достаточно обширным межфирменным разделением труда [8].

В 1891 году, в долине около городка Пало-Альто, согласно завещанию крупного землевладельца Лиленда Стэнфорда, был открыт Стэнфордский университет. Среди выпускников Стэнфордского университета огромное количество выдающихся людей, таких как Вильям Шокли (физик, лауреат Нобелевской премии), Джон Стейнбек (писатель, лауреат Нобелевской премии), Роберт Лафлин (физик, лауреат Нобелевской премии), Герберт Гувер (президент США), Джон Мак-Карти (информатик, лауреат премии Тьюринга за вклад в создание искусственного интеллекта), Сергей Брин и Лэрри Пейдж (основатели «Google»), Лен Босак и Сэнди Лэрнер (основатели «Cisco Systems»), Кондолиза Райс (государственный секретарь США), Дэвид Фило и Джерри Янг (основатели «Yahoo!»), Сигурни Уивер (актриса, лауреат премии Оскар за лучшую женскую роль), Александр Керенский (председатель Временного правительства в России в 1917 году) и множество других известных в самых разных областях людей.

Однако в начале XX века многие выпускники Стэнфордского университета в связи со сложившейся социально-экономической ситуацией в Калифорнии не могли найти работу, поэтому по окончании вуза были вынуждены переезжать на восточное побережье США. В 20-х годах прошлого века администрация Стэнфордского университета, решив повысить престиж учебного заведения, наняла на работу преподавателей с восточного побережья. Одним из них стал бывший выпускник Стэнфорда, профессор электротехники Фредерик Терман из Массачусетского технологического университета. Нового профессора всерьез обеспокоила проблема «утечки мозгов», поэтому он стал поддерживать студентов в стремлении основывать компании неподалеку от университета. Среди этих студентов были Уильям Хьюлетт и Дэвид Паккард. В 1937 году маленькая компания Hewlett-Packard со стартовым капиталом 538 долларов начала свою работу в гараже, на котором сейчас висит бронзовая табличка «Место рождения Силиконовой долины» [9].

Во время Второй мировой войны, благодаря сотрудничеству с военными, количество таких компаний резко возросло. Однако после войны государственное финансирование оборонных программ было постепенно свернуто, и университет начал испытывать финансовые затруднения.

Второй этап – создания и деятельности территориальных научно-промышленных парков – охватывает время 50–70-х годов XX века. По мере разворачивания научно-технической революции роль малого бизнеса в научных исследованиях и разработках существенно возрастала. Это было связано с тем, что НТР дала мелким и средним внедренческим и высокотехнологичным фирмам современную технику, соответствующую их размерам: микропроцессоры, микроЭВМ, микрокомпьютеры. Данная техника позволяла вести производство и разработки на высоком техническом уровне и требовала сравнительно доступных затрат.

В начале 50-х годов Фредерик Терман, ставший к тому времени ректором Стэнфордского университета, выступил с идеей сдавать свободные земельные площади в аренду (продавать их запре-

щало завешание Лиленда Стэнфорда) компаниям, работающим в сфере высоких технологий. Первыми арендаторами стали Eastman Kodak, General Electric, Shockley Transistor, Lockheed, Hewlett-Packard. Так образовался Стэнфордский промышленный парк, ставший первым в мире технопарком. Тогда же, с целью ускорения экономического развития западного побережья, был создан Стэнфордский исследовательский институт. Он занимался координацией и финансированием правительственных программ, которые выполняли сконцентрированные здесь частные компании. Кроме оборонной промышленности, предприятия парка принимали участие в новых госпрограммах, в том числе и в исследованиях космоса.

В начале 50-х годов американские власти, обеспокоенные застоем в послевоенной промышленности, создали Институт поддержки малого бизнеса SBA и приняли закон об инвестициях в него. Закон предполагал создание так называемых инвестиционных компаний малого бизнеса, собственный капитал которых обеспечивался не только частными источниками, но и государством (на льготных заемных условиях). То есть, если некий проект был одобрен SBA, то к вложенным инвестором трем тысячам долларов могли добавиться еще девять тысяч государственных [10].

В 60-х годах начинают действовать первые такие компании. Их создатели быстро поняли, что главное в этом бизнесе – не финансовая помощь инновационным фирмам, а инвестиции в них собственных бизнес-знаний и опыта. Тогда молодая компания получает не только средства, необходимые для развития, но и нужные связи, а также возможность правильно построить свои бизнес-процессы.

Так появились первые венчурные компании. Инициаторами такого предприятия чаще всего выступает небольшая группа лиц – талантливые инженеры, изобретатели, ученые, менеджеры-новаторы, желающие посвятить себя разработке перспективной идеи и при этом работать без ограничений, неизбежных в лабораториях крупных фирм, подчиненных в своей деятельности жестким программам и централизованным планам.

Такой метод организации исследований позволяет максимально использовать потенциал научных кадров, освобождающихся в этом случае от влияния бюрократии. Рисковые предприятия – своеобразная форма защиты талантов от потерь на стартовых участках инновационного процесса, когда новизна научной или технической идеи мешает ее восприятию административными руководителями фирмы. Преимущество венчурного бизнеса – гибкость, подвижность, способность мобильно переориентироваться, изменять направления поиска, быстро улавливать и апробировать новые идеи. Стремление к прибыли, давление рынка и конкуренции, конкретная поставленная задача, жесткие сроки вынуждают разработчиков действовать результативно и быстро, интенсифицируют исследовательский процесс.

Необходимый капитал такие предприниматели получают от крупных корпораций, частных фондов и государства, позволяющих им свободно распоряжаться этими средствами для научных целей. Поскольку результаты исследований неизвестны, есть значительный риск для такого предприятия (поэтому финансирующий его капитал называется рисковым). Если же предприятие добивается успеха, оно превращается в самостоятельную хозяйственную единицу или переходит в собственность главных вкладчиков капитала.

Сами крупные корпорации, имея дорогостоящее оборудование и устойчивые позиции на рынке, не очень охотно идут на технологическую перестройку производства и разного рода эксперименты. Значительно более выгодно для них финансировать мелкие внедренческие фирмы и в случае успеха последних двигаться по проторенному ими пути.

Уже в конце 60-х годов венчурный бизнес начинает активно финансировать компании Стэнфордского промышленного парка, хотя это и было сопряжено с немалым риском: из десяти компаний две разорялись. Однако в случае успеха одна инвестиция приносила до трехсот процентов прибыли и позволяла окупить три десятка неудачных вложений. В среднем удачными были три инвестиции из десяти, оставшиеся компании работали без особых достижений, примерно с 40% доходностью. Такое сотрудничество было выгодно и ученым – они получали доступ к средствам, во много раз превышающим государственные ассигнования. Венчурный бизнес добавил к трем состав-

ляющим технопарка (образование, наука, производство) четвертую – финансовую. Интеллектуальный капитал плюс венчурный капитал», так американцы формулируют формулу успеха [11].

На третьем этапе – создания и деятельности технополисов, который охватывает 1980-е годы – начало XXI века – стало формироваться «второе поколение» технопарков в США и Западной Европе, появились технопарки и в странах, где их раньше не было (в Японии и других странах Дальнего Востока), многообразие «парков» пополнилось новыми их разновидностями.

Ускорение НТП в конце XX века вызвало заинтересованность в сотрудничестве науки и промышленных предприятий. Условием сохранения и усиления конкурентноспособности компании становится информация о достижениях и использование результатов не только прикладных, но и фундаментальных исследований. Поэтому современные компании не могут довольствоваться вторичной научной информацией и упрочивают связи с её первичными источниками – центрами фундаментальной науки.

В свою очередь, университеты побуждают к сотрудничеству с частными компаниями не только возможность получения прибыли от коммерциализации результатов проводимых ими научно-исследовательских работ (НИР), но и необходимость поиска дополнительных источников финансирования фундаментальных исследований и наиболее благоприятных возможностей трудоустройства своих выпускников. Расширяется использование таких форм сотрудничества как консультирование, обмен кадрами, субсидии и контракты на исследования, крупные многолетние контрактные соглашения с корпорациями о проведении университетом исследований в определенной области. Иногда от университета отделяются «мини-корпорации», имеющие целью превращение знаний и научных исследований в деньги (12).

Крупнейшим из «научных парков» США в настоящее время является Стэнфордский. Он расположен на землях университета, сдаваемых в аренду сроком на 51 год «высокотехнологичным» компаниям, взаимодействующим с университетом: в последнем преподают много инженеров-исследователей. Принадлежащих Стенфордскому университету 280 гектаров уже было недостаточно для того, чтобы вместить всех желающих, и новые компании принимаются осваивать расположенный в сорока километрах городок Сан-Хосе – столицу долины, а затем и всю долину, которую с 1971 года называют Силиконовой (Кремниевой). Кроме Стенфордского университета, в деятельности долины принимают участие расположенные по соседству Калифорнийский университет (Беркли) и университет Сан-Франциско.

Стэнфордский парк находится приблизительно в 5 милях к югу от университета и сегодня составляет лишь малую часть зоны наукоемкой промышленности, которая простирается от залива Сан-Франциско, по направлению к Пало-Альто и через Купертино, до южной окраины Сан-Хосе. Большинство из расположенных здесь предприятий не имеют прямого отношения к парку, но, несомненно, парк был для них примером и своеобразным «центром кристаллизации». Это подчеркивает еще одну особенность научного парка [13]. Парк был объявлен заполненным в 1981 году: на тот момент в парке насчитывалось 80 компаний и 26 тысяч занятых. Среди компаний – три главных учреждения геологической службы США, гиганты электроники (IBM, «Hewlett Packard»), аэрокосмические компании («Локхид»), химические и биотехнологические [14].

Деятельность компаний Силиконовой долины трижды приводила к мировым инновационным прорывам. Это открытия в полупроводниковой технике в 70-х годах, компьютерной технике в 80-х годах и сетевых технологиях и Интернете в 90-х годах. За несколько десятилетий Силиконовая долина из смелого эксперимента превратилась в доходное предприятие: совокупный ежегодный доход четырех тысяч компаний, расположенных в долине, – двести миллиардов долларов.

Однако, несмотря на очевидный успех Стэнфордского университета, в США научные парки вначале развивались медленно. Многие инициативы, предпринятые университетами и другими техническими вузами США вслед за Стэнфордом, остались лишь инициативами. Лишь немногие из них, например, «Исследовательский треугольник» (Северная Каролина) сумели реализовать свои цели (как минимум – влить свежую струю наукоемкого бизнеса в регионы, охваченные спадом и безработицей в традиционных отраслях промышленности).

Типичный пример «исследовательского парка», в котором на землях университета находятся не предприятия и лаборатории собственно промышленных компаний, а исследовательские институты некоммерческого характера, тесно связанные с промышленностью, – Центр Иллинойского Технологического Института (ИТИ), частный исследовательский центр США с бюджетом около 68 млн. долларов в год.

Тем не менее, вклад технопарков в экономику США был замечен и оценен по достоинству на уровне администрации штатов, которая стала всемерно содействовать их формированию. В 80-е годы технопарки в США стали появляться один за другим. Интересны научные парки «Исследовательский треугольник» в Северной Каролине и «Городской парк Филадельфии», штат Пенсильвания.

Первый из них представляет воплощение концепции «парклэнд», а второй – концепции «парк в центре города». На сегодняшний день в США насчитывается более 150 научных парков, размеры которых варьируются от 150 акров (60 га) до 6500 акров (2600 га). Следует отметить, что опоясывающая Бостон «Дорога 128», которую часто упоминают в литературе, не является научным парком, хотя и аккумулирует наукоемкие фирмы, большинство из которых вышли из Массачусетского технологического института. У этой структуры нет центра управления [15].

Медленное развитие парков также подтолкнуло к строительству так называемых «инкубаторов технологического бизнеса» – зданий для размещения многих малых начинающих инновационных фирм. Инкубаторы предоставляли перспективным предпринимателям производственные помещения, обеспечивали набором услуг, связью с местным университетом или научным центром, а также с финансовыми кругами.

В Европе научные парки появились в начале 70-х годов. Первыми были Исследовательский парк Университета Хэриот-Уатт, Эдинбург; Научный парк Тринити-колледжа, Кембридж; Левен-ла-Нев, Бельгия; София-Антиполис в Ницце, и ЗИРСТ в Гренобле, Франция. Эти парки повторяли раннюю модель научного парка США, особенностью которой является наличие одного учредителя, а основной вид деятельности – сдача земли в аренду собственникам наукоемких фирм. Так же как и в США, бурное развитие научных парков в Европе началось лишь в 1980-е годы.

Стоит отметить, что именно кризис в экономике всегда был толчком к созданию технопарков (Великобритания, Франция, Германия и др.) Их создание – эффективный механизм возрождения и выхода из кризисных ситуаций, результат их деятельности – экономически благополучные регионы, сотни тысяч новых рабочих мест.

Следует подчеркнуть, что в виде технопарков в условиях рыночных отношений возникают новые формы и структуры интеграции высшего образования, науки, промышленности, предпринимательства, источников финансирования, региональных и местных органов управления и власти, что позволяет эффективно реализовать технологии, присущие индустриально развитой стране XXI века. В каждом конкретном случае, при создании научного парка, необходимо базовую модель адаптировать к местным условиям, задачам, финансовой и правовой системе. Местные факторы в решающей степени влияют на организационную структуру научного парка и его жизнеспособность. Причина, по которой та или иная организация или их группа решает создать научный парк, может рассматриваться как главная задача, которую должен решать парк. Каждый научный парк решает свои задачи, исходя из местных условий и ресурсов [16].

Необходимо отметить, что в мире лишь немногие научные парки созданы одной организацией-учредителем. Подавляющее большинство из них созданы на основе общности интересов нескольких организаций, хотя каждая из них может иметь свои приоритеты, в соответствии с которыми, полагается, должен действовать научный парк. Каждый научный парк может преследовать несколько целей, но значимость той или иной цели определяется местными условиями и доминирующим положением того или иного учредителя.

Одна из особенностей заключается в том, что научный парк имеет здание, предназначенное для размещения в нем малых фирм. Наличие такого здания способствует формированию малых и средних компаний, которые пользуются коллективными услугами [17].

С начала 80-х годов в западноевропейских странах получила распространение новая для этих стран разновидность технопарков, ориентированная на нужды мелких «высокотехнологичных» предприятий – инновационные центры, сходные с американскими «инкубаторами». Их задача, прежде всего, соединять идеи и изобретения с капиталом и предпринимателями, привлекать общественные и частные фонды, чтобы обеспечить «стартовый период» новым внедренческим компаниям.

Функции инновационных центров охватывают различные стадии инновационного процесса, в особенности стимулирование перехода от экспериментального производства к коммерческому освоению новой продукции. Для этого не всегда требуется создание новых компаний. Часто инновационные центры оказывают исследователям-предпринимателям помощь в продаже лицензии на новый продукт уже действующим производителям. Ряд инновационных центров находятся в ведении местных властей, а более крупные входят в Европейскую сеть с базой в Брюсселе. Она объединяет около 40 инновационных центров. Связывая инновационные центры разных стран, Европейская сеть облегчает фирмам межстрановую торговлю технологиями [18].

В конце 90-х годов во Франции было создано несколько фондов венчурного капитала в качестве инструментов государственной инновационной политики, предназначенных для стимулирования развития новых технологий и роста числа новых инновационных предприятий в тех секторах экономики, которые испытывали недостаток в частных источниках финансирования. Во Франции основными сферами деятельности, которым оказывается помощь, являются наука о жизни, информационные технологии, электроника, новые материалы и окружающая среда.

«Идеальный» тип исследовательского парка представляет собой старейший «научный парк» Шотландии – Хериот-Уоттский: это единственный «научный парк» в Европе, в котором разрешено только проведение научно-исследовательских работ и запрещено массовое производство.

Ситуация в другой европейской стране – Финляндии – имеет несколько иные формы. До 1991 года половина экспорта Финляндии приходилась на СССР, но распад СССР и глобальный экономический кризис 90-х годов XX века оказали негативное влияние на экономику Финляндии. И разработанная правительством Национальная инновационная система была, прежде всего, ориентирована на выход из создавшегося кризиса. Нужно было повысить конкурентноспособность отраслей базовой промышленности страны, а также развитие новых отраслей промышленности в сфере высоких технологий. Самый характерный признак Национальной инновационной системы Финляндии – ее региональная направленность. Также наблюдается высокая степень взаимодействия между научной базой и бизнесом.

Финляндия – это уникальный образец бережного сохранения традиций и умения освоить инновационную культуру как стратегический ресурс развития в XXI веке. Динамичное развитие Финляндии обусловлено эффективным взаимодействием малого, среднего и крупного бизнеса; на разработки в сфере новых технологий и материалов страна тратит около 3% ВВП, что не меньше, чем на оборону страны. Благодаря всем вышеперечисленным факторам, Финляндия обогнала США в 2001 году по рейтингу конкурентноспособности Всемирного экономического форума.

Стоит отметить и тот факт, что в последние годы в мире резко возрос интерес к кластерам малых фирм (small enterprises clusters – термин «кластер» указывает на отраслевую и географическую концентрацию предприятий, которые производят и продают ряд связанных или взаимодополняемых товаров совместными усилиями). В некоторых работах кластеры называют «индустриальными районами» (industrial districts). Кластер состоит из предприятий, специализированных в определенном секторе производства и локализованных географически.

Всемирный интерес к теме кластеров возник в конце 1970 годов, когда была озвучена концепция «Третьей Италии». В эти годы бедный Юг (Вторая Италия) развивался крайне медленно, традиционно богатый Северо-Запад (Первая Италия) находился в глубоком кризисе, в то время как Северо-Восток и центр Италии показывали высокие темпы роста. В секторах экономики, где преобладали небольшие фирмы, в определенных районах образовывались их кластеры, которые быстро росли, развивали ниши, экспортные каналы сбыта и требовали все больше рабочей силы. По душе-

вому потреблению к 1981 году Третья Италия обогнала богатый индустриальный Север, тем самым изменив направление миграций населения Италии.

Сейчас кластеры малых предприятий широко распространены в большом количестве стран и отраслях промышленности, например, в развитых странах: Германии, США, Японии; в развивающихся странах: Индии, Индонезии, Малайзии, Мексике, Мадагаскаре, Марокко.

Начиная с 1993 года, ЮНИДО, с помощью Отделения по развитию частного сектора (Private Sector Development Branch), разработало набор рекомендаций, чтобы помочь правительству и частному сектору взаимодействовать в разработке и внедрении программ по развитию кластеров и сетей малых предприятий. Основой программ ЮНИДО по развитию кластеров предприятий является понимание того, что эти предприятия могут играть решающую роль в экономическом развитии развивающихся стран.

Однако, их роль часто не может быть реализована из-за ограничений, связанных с размером предприятий. Зачастую, малые предприятия не могут удовлетворить потребности рынка, который нуждается в большем количестве продукции, следовании стандартам и в регулярных поставках.

В 1980-х годах идея научного парка быстро вышла за пределы стран, олицетворяющих «Запад», а также стран типа Канады, Сингапура или Австралии. Научные парки стали создаваться в Бразилии, Индии, Малайзии, а сегодня и в странах бывшего «Восточного блока» – в Восточной Европе, СНГ и Китае. В настоящее время в мире насчитывается около 400 научных парков. Множество других находятся на стадии создания [19].

В Китае малые и средние предприятия обеспечивают почти три четверти совокупной занятости, поэтому китайское правительство уделяет огромное внимание реформированию, росту и технологическим инновациям МСП. За 20 лет развития в Китае было создано 52 сервисных центра технологических инноваций, 30 из которых – национальные центры. Также активно растет число центров содействия эффективности (первый из них был основан в 1992 году). За те же последние два десятилетия Китай сформировал многоуровневую сеть технологических рынков и сервисных инкубационных центров, охватывающую всю страну.

Японская модель «научных парков», в отличие от американской, предполагает строительство совершенно новых городов – так называемых «технополисов», сосредоточивающих научные исследования в передовых и пионерных отраслях и наукоемкое промышленное производство. Проект «Технополис» – проект создания технополисов – был принят к реализации в 1982 году.

В качестве создания «технополисов» избрано 19 зон, равномерно разбросанных по четырём островам. Все «технополисы» должны удовлетворять следующим критериям:

1. Быть расположенным не далее, чем в 30 минутах езды от своих «городов-родителей» (с населением не менее 200 тысяч человек) и в пределах 1 дня езды от Токио, Нагоя или Осаки;
2. Занимать площадь, меньшую или равную 500 квадратным милям;
3. Иметь сбалансированный набор современных научно-промышленных комплексов, университетов и исследовательских институтов в сочетании с удобными для жизни районами, оснащенной культурной и рекреационной инфраструктурой;
4. Быть расположенными в живописных районах и гармонизировать с местными традициями и природными условиями.

В 35 милях к северо-востоку от Токио расположен «город мозгов» – Цукуба. В нем живет 11 500 человек, работающих в 50 государственных исследовательских институтах и 2 университетах. В Цукубе находятся 30 из 98 ведущих государственных исследовательских лабораторий Японии, что делает этот городок одним из крупнейших научных центров мира. В отличие от «технополисов», главная цель которых – коммерциализация результатов научных изысканий, предполагающая специализацию на прикладных исследовательских работах, Цукуба – город фундаментальных исследований, и роль частного сектора в ней невелика.

Строительство «технополисов» финансируется на региональном уровне за счет местных налогов и взносов корпораций. «Ядром» ряда «технополисов» (Хиросимы, Убе, Кагосимы) является строительство «научных городков» типа Цукубы. Некоторые довольствуются расширением научных

и инженерных факультетов местных университетов. Большинство «технополисов» создают центры «пограничной технологии» – инкубаторы совместных исследований и венчурного бизнеса.

В США, кстати, также встречаются технопарки, основанные на японской модели. Примером такого технопарка может выступать Каролинский технопарк. В штате Северная Каролина еще в 20-е годы сформировался Исследовательский Треугольник. Это сложная структура, базирующаяся, с одной стороны, на основе трех кампусных университетов, расположенных в трех соседних городках, часть территории которых и все свободное пространство между ними он арендует. С другой стороны, часть структуры базируется на целом ряде местных и транснациональных корпораций. Ряд таких, весьма известных в мире, корпораций с разрешения местных властей построили на свои деньги исследовательские корпуса и производственные цеха, сориентированные на новые технологии.

Такое образование правильнее было бы относить не к технопаркам, а, скорее, к технополисам или даже наукополисам [20]. Это особого рода урбанизированная высокоинтеллектуальная среда, где общаются и обмениваются идеями (в столовой, на отдыхе, на прогулках и т.п.) специалисты совершенно различных областей. Именно в такой интеллектуальной среде, чаще всего и рождаются совершенно неожиданные изобретения, навеянные рассказами коллег из других областей науки о своих проблемах. Благодаря этой особенности туда стараются внедриться даже не слишком успешные фирмы, находящиеся в застое или даже кризисе, особенно если это кризис творческий. Они сидят там, не имея прибыли, а лишь поддерживая оборот. И стараются «поймать» какую-нибудь перспективную идею (для чего иногда привлекают специалистов у соседей или из университета – в технополисе это делается очень просто и быстро), которая может снова поднять фирму.

В технополисе есть свои правила: устав, которому подчиняются все. Этот технополис содержит несколько технопарков разного профиля и типа, а также ряд обучающих структур (технопарки самим обучением никогда не занимаются). Существуют специальные школы менеджеров (ученых и инженеров-исследователей там много, а менеджеров постоянно не хватает). Есть там даже довольно развитая инфраструктура, чего в обычных технопарках тоже не бывает, – транспортные, туристические агентства. Там есть даже своя полиция, которую не видно, но работает она великолепно (судя по статистическим данным о преступности).

Технополис находится в глухой провинции, вдалеке от крупных центров. Но живущие и работающие там люди связаны с внешним миром собственным международным аэропортом и могут в любой момент посетить любую ведущую компанию мира. В связи с притоком в технополис очень престижных и высокооплачиваемых специалистов, там создаются высочайшего уровня рекреационные условия.

Многие считают, что такие технополисы, благодаря усилиям талантливых менеджеров из администрации технополиса и поддержке местных властей, стали одним из лучших мест в США, как для работы, так и для отдыха. Так что получить возможность в таком мощном интеллектуальном центре доводить до совершенства свои разработки даже для известных фирм дело почетное, престижное и крайне выгодное. Они строят там не только исследовательские лаборатории, но иногда даже и производственные цеха, где делают пробные серии. Массовое производство обычно теперь переносится в другие города и штаты, ориентированные на мощную индустрию, или вообще за границу – в страны с дешевой рабочей силой.

Примером смешанной модели «научных парков», ориентированной и на японскую, и на американскую, могут служить «научные парки» Франции, в частности, крупнейший из них – «София Антиполис». Он расположен северо-западнее Антиб и юго-западнее Ниццы во Франции, на площади свыше 2000 га. Большая часть парка расположена в коммуне Вальбонн.

Свое название София Антиполис получил в честь Софии Гликман-Тумаркайн, жены французского сенатора Пьера Лаффитта, основателя парка, и к тому же София в переводе с греческого означает «мудрость», а Антиполис – древнегреческое название Антиб.

Созданный в 1970–1984 годах, он является домом в основном для компаний в области вычислительной техники, электроники, фармакологии и биотехнологии. Несколько учреждений высшего образования также расположены здесь, как и европейская штаб-квартира консорциума W3C.

Таким образом, можно подвести некоторые итоги. Интеграция образования, исследовательской деятельности и производства за рубежом является важнейшим компонентом в социально-экономическом развитии множества стран. Интеграционная модель осуществляет свое функционирование на базе технопарков (технополисов – как они называются в Японии). Именно здесь студенты получают не только новые знания, но также используют эти знания в научно-исследовательской деятельности, ставят эксперименты, до получения практического результата, который впоследствии применяют в технологическом процессе в стенах уже, собственно, венчурной фирмы.

Интеграция образования, исследовательской деятельности и производства в зарубежных университетах складывалась на протяжении второй половины XIX – начала XXI века. Апробированные модели интеграции доказали свою жизнеспособность и, более того, перспективность. Пилотные разработки студентов таких технопарков вырастают затем до конвейерного потока в гигантских технологических компаниях, обеспечивающих одновременно научно-техническое развитие и многомиллионные прибыли.

В современных условиях «Научные парки» можно условно свести к трем моделям:

1. Американская модель (США, Великобритания);
2. Японская модель (Япония);
3. Смешанная модель (Франция, Германия).

В США и Великобритании в настоящее время выделяются три типа «научных парков»:

1. «Научные парки» в узком смысле слова;
2. «Исследовательские парки», отличающиеся от первых тем, что в их рамках новшества разрабатываются только до стадии технического прототипа;
3. «Инкубаторы» (в США) и инновационные центры (в Великобритании и Западной Европе), в рамках которых университеты «дают приют» вновь возникающим компаниям, предоставляя им за относительно умеренную арендную плату землю, помещения, доступ к лабораторному оборудованию и услугам.

Литература:

1. Lynch R. Pawns of the state or priests of democracy? Analysing professors academic freedom rights within the state's managerial realm // California Law Review. No. 91 (4), 2003. pp. 1061–1108.
2. Walter R. Themes // A History of the University in Europe, Vol. II: Universities in Early Modern Europe. — Ed. Hilde de Ridder-Symoens. New York: Cambridge University Press, 1996. pp. 3–42.
3. Martin T. The University at the End of the Twentieth Century and Trends Toward Continued Development. Tradition and Reform of the University under an International Perspective. — Ed. Hermann Röhrs. New York: Berlag Peter Lang, 1999. pp. 323–337.
4. Mohrman K., Ma W.H. and Baker D. The research university in transition: the emerging global model // Higher Education Policy. № 12, 2010. pp. 5–27.
5. Ash M. Bachelor of what, master of whom? The Humboldt Myth and historical transformations of higher education in German-Speaking Europe and the US // European Journal of Education. — No. 41, 2006. pp. 245–267.
6. Nybom, T. The Humboldt legacy: Reflections on the past, present, and future of the European University // Higher Education Policy. № 16, 2003. pp. 141–159.
7. Clark B. Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation, New York: Pergamon Press, 1998. pp. 19–23.
8. Altbach P.G. and Peterson P.M. (eds.) Higher Education in the New Century // Global Challenges and Innovative Ideas, Rotterdam: Sense Publishers, 2007. pp. 61–65.
9. Громов Г.Р. История кремниевой долины – кратко о главном // От гиперкнижки к гипермозгу: информационные технологии эпохи Интернета. Эссе, диалоги, очерки. М.: Радио и связь, 2004. 204 с.
10. Baker D. and LeTendre G. (2005) National Differences, Global Similarities: World Culture and the Future of Schooling, Stanford, CA: Stanford University Press, 2005. pp. 96–114.
11. Brint S. The Future of the City of Intellect: The Changing American University, Stanford, CA: Stanford University Press, 2002. - pp. 18–20.
12. Sheldon R. The Writing of University History at the End of Another Century // Writing University History. - Oxford Review of Education, Vol. 23, No.2, 1997. pp. 151–167.
13. Frank D. and Gabler J. Reconstructing the University: Global Changes in the Academic Core over the 20th Century, Stanford, CA: Stanford University Press, 2007 pp. 115–121.

14. *Geiger R.* Knowledge and Money: Research Universities and the Paradox of the Marketplace. - Stanford, CA: Stanford University Press, 2004. pp 14–29.
15. *Drori G., Meyer J., Ramirez F. and Schofer E.* Science in the Modern World Polity // Institutionalization and Globalization, Stanford, CA: Stanford University Press, 2003. pp. 98–101.
16. *Walter R.* Themes // A History of the University in Europe, Vol. II: Universities in Early Modern Europe. Ed. Hilde de Ridder-Symoens. New York: Cambridge University Press, 1996. pp. 3–42.
17. *Geiger R.* Research and Relevant Knowledge: American Research Universities since World War II. New York, NY: Oxford University Press, 2002. pp. 74–77.
18. *Graham H.D. and Diamond N.* The Rise of American Research Universities: Elites and Challengers in the Postwar Era, Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2009. pp. 37–46.
19. *Frank D., Gabler J.* Reconstructing the University: Global Changes in the Academic Core over the 20th Century, Stanford, CA: Stanford University Press, 2007. pp. 87–89.
20. *Jayasurya K.* Globalization and the changing architecture of the state: the regulatory state and the politics of negative co-ordination // Journal of European Public Policy, Vol. 8. № 1, 2001. pp. 101–123.

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ – ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ИДЕЙ ЕВРОПЕЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ СФЕРУ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ

GLOBALIZATION – DEVELOPMENT PROCESS OF FUNDAMENTAL IDEAS OF THE EUROPEAN EDUCATION THROUGH THE FIELD OF LANGUAGE TRAINING

Крюкова О.П.

Профессор кафедры РИЯЛ МИСиС, доктор филологических наук

E-mail: krukova-op@yandex.ru

Kryukova O.P.

Professor - chair of Russian and foreign languages and literature

(Moscow institute of a steel and alloys)

Doctor of science (Philology)

Аннотация. В статье характеризуется новая европейская образовательная парадигма в контексте проблем, условий и эффективных способов ее переноса в Россию в сферу массового обучения английского языка. Анализируется возможность и продуктивность глобализационного переноса в нашу систему передовых педагогических европейских подходов. Подчеркивается, что для решения новой проблемы обучения английскому как второму языку академического общения, а не иностранному языку, требуется творческий перенос на основе инновационных образовательных технологий, вместе с учебниками, и европейских стандартов и системы обучения.

Annotation. Article characterized the new European educational paradigm in a context of problems, conditions and effective ways of its transfer over to Russia in the field of mass training of English language. Possibility and efficiency of globalization transfer to our system of the advanced European pedagogical approaches is analyzed. It is underlined that for the solving of a new problem of training English as a second language of the academic dialogue, instead of a foreign language, creative transfer is required on the basis of innovative educational technologies, together with textbooks, European standards and education system.

Ключевые слова: обучение английскому языку, глобализация, мировое образовательное пространство.

Keywords: english language training, globalization, world education space.

В настоящее время требует пристального внимания педагогического сообщества происходящая в России бурная революция в сфере обучения английскому языку (далее АЯ). Она с неизбежностью сопровождает интегративный процесс вхождения России в мировое образовательное пространство, в котором страна остро нуждается в международном языке – посреднике. И этим языком, совершенно очевидно, должен стать английский.

Последствиями происходящего являются: в социальной практике изменение статуса АЯ с иностранного на второй язык и новые более высокие требования к уровню и масштабам его использования, а в профессиональной практике педагогов – кардинальные изменения в методах обучения как самого английского, так и педагогического подхода и метода в широком его понимании в других дисциплинах. Возникают новые проблемы, решению которых мог бы способствовать глобализационный перенос в нашу систему передовых педагогических европейских подходов. Последние как раз и были разработаны в течение последних десятилетий для решения аналогичных задач в условиях объединения Европы. Возможно ли это для нас? Насколько продуктивно это для нас?

За последнее десятилетие в России развивается дополнительная система обучения английскому языку, внедряющая европейские образовательные программы, учебники, нормативы к подготовке, как преподавателей, так и учащихся, экзаменующая и сертифицирующая в соответствии с между-

народными требованиями. Эта система реализуется в деятельности общественных организаций (Британского Совета), частных лиц, курсов и центров, методических консультационных кабинетов ведущих Британских издательств, распространяющих свою продукцию в России. Она востребована в среде наших преподавателей английского языка как возможность приобщения к европейским стандартам качества обучения, которые сегодня являются ключом к решению проблемы реализации интеграции России в европейское и мировое образовательное пространство.

Отношение к проблеме внедрения у нас этой системы на официальном уровне пока четко не сформулировано, хотя вектор развития нашей образовательной системы показывает, что проблема эта остро актуальна. В новых условиях интеграции России в мировое культурное и экономическое пространство, когда нашим студентам и выпускникам школ предоставляется все больше возможностей получать образование за рубежом, обеспечивается возможность академической мобильности, а профессорам – возможность участия в международных проектах. Когда ведущие вузы страны получают статус НИУ (НИТУ)¹ и планируют реализовывать программы обучения глобально, становится очевидным условие, которое должно быть выполнено *a priori*, чтобы эти возможности могли реализоваться. Это высокий уровень знаний английского языка, способный обеспечивать его использование как средства обучения и как средства общения в академической, научной и профессиональной среде, уровень гораздо выше, чем до сих пор требовалось у нас в системе массового обучения и образования, где английский язык традиционно изучался для узких целей учебного общения как иностранный.

Налицо серьезный сдвиг в требованиях в сторону их усложнения, который является, на наш взгляд, и сдвигом в статусе английского языка в нашей стране с иностранного на второй². Попытки в массовом обучении, даже сочетаемые с использованием иностранных учебников, ничего не меняют в системе традиционного подхода к обучению английскому языку, как показывает практика, кардинально проблему не решают.

Новая европейская образовательная парадигма

Исторически реформирование системы преподавания языков началось в Европе на этапе формирования Общего рынка (70-е годы XX века), когда стало очевидно, что снятие границ не приведет сразу к развитию бизнеса: люди в массе не владеют иностранными языками и не имеют эффективного средства общения. Тогда и стала складываться новая система языкового образования, которая сооща финансировалась европейскими странами. Она реализовывалась под эгидой европейского парламента и европейского совета как масштабная система научно-исследовательских проектов и мероприятий по внедрению их результатов в общеевропейскую образовательную практику.

В результате работы, в которую были вовлечены ведущие научные коллективы Европы, была создана новая педагогическая парадигма, теория и практика языкового образования, основными приоритетами и ценностями которой стали:

¹ Национальный исследовательский университет (НИУ) - реальное воплощение нового подхода к качественной модернизации сектора науки и образования и новой институциональной формы организации научной и образовательной деятельности, призванной взять на себя основную нагрузку в кадровом и научном обеспечении запросов высокотехнологического сектора российской экономики.

Основной задачей государственной поддержки института НИУ является вывод на мировой уровень образовательных организаций, способных взять на себя ответственность за сохранение и развитие кадрового потенциала науки, высоких технологий и профессионального образования, развитие и коммерциализацию в Российской Федерации высоких технологий. <http://mon.gov.ru/pro/niu/> ПРОЕКТЫ / НАЦИОНАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ УНИВЕРСИТЕТЫ

² Термин «английский язык как второй» требует существенного уточнения. Как указывается в трудах ученых по проблеме культурно-языковой контактологии (об этом см. работы В. Kachru, E. Naegele, B.A. Аврорин, Bickerton D., З.Г. Прошина, и др.), классификация английских языков должна включать два подвида, характеризующихся как «второй». Это английский как второй, функционирующий в англоязычной среде, где он родной в данной языковой среде, но второй для иммигрантов, живущих в этом социуме, или же английский как второй в среде иноязычной (например, официальный язык в Индии). Английский как второй язык в иноязычной среде, как отмечают ученые, сосуществует с другими языками социума и делит с ними функции, тогда как в случае «английский как иностранный» он явно уступает родному языку и имеет очень ограниченные функции.

1. Педагогическая идея воспитания способного к самоусовершенствованию и саморазвитию «автономного» учащегося;
2. Коммуникативный подход и метод преодоления языковых и культурных барьеров в обучении языкам;
3. Функционально – ориентированная на цели творчества справочная, словарная база обучения языку;
4. Общеευропейская технология единого управления развитием науки в образовательной и культурной сфере³.

Данные понятия, по нашему мнению, и определяют суть и основное содержание европейской образовательной парадигмы, а их заимствование делает возможным результативный перенос в практику обучения всей системы.

Рассмотрим каждый из пунктов более подробно.

1. Идея «автономии» учащегося

Автономия учащегося (learner's autonomy означает его субъектную, инициативную и определяющую роль. Понятие «автономия учащегося» родилось в сфере обучения языку⁴. Сама идея возникла, прежде всего, из понимания громадной сложности проблемы овладения языком и зависимости ее решения от изменения психологии учащегося и формирования самостоятельной личности как основной предпосылки.

Внедрение понятия «автономия» в педагогический тезаурус⁵ дало толчок развитию целого спектра направлений не только в европейской, но и мировой педагогической науке и практике. Автономия или самостоятельность стали связывать с развитием творчества, самоорганизации, методической компетенции, ответственности. Вот несколько примеров.

В американской научной педагогической школе автономия стала трактоваться как идея, противостоящая узким рамкам классного обучения, продуктивная для развития таких качеств личности как творческая выдумка, воля, инициатива. В аспекте поведения автономия базируется на кооперировании работы самих учащихся (они помогают друг другу, обучают друг друга – так называемое обучение с помощью старших – peer teaching)⁶. И разработанная там шкала самостоятельности (13 уровней от K13) – система опор проявляется по мере повышения академических успехов и открывает новые возможности в автономии. Как показала практика и научные исследования на американском опыте, развитие самостоятельности учащихся, проводимое в средней и старшей школе, является надежной гарантией успеха в обучении в вузе.

В британской педагогической школе реализация идеи автономного учащегося предполагает передачу ему методических знаний. Следствием этой философии является принцип обучения учащегося методам организации самостоятельной работы над языковым материалом, формирование методической компетенции учащегося учить других, выполняя функции тренера. Появляются новые учебники – самоучители, но не только языку, а и способам организации самостоятельной работы – Learning to learn, трактуемой как подготовка учащихся – тренеров других учащихся [14].

Самостоятельный учащийся нуждается в теоретических и методических знаниях в системе отношений, где педагог – слуга, обеспечивающий инициативную деятельность учащегося. В резуль-

³ Последний фактор нами упоминается, но в статье, в силу его объема, не анализируется. ⁴ Понятие предложено в работе Холека [15].

⁵ Неправильно было бы утверждать, что до указанного периода таких или сходных идей в педагогике Запада не существовало вообще. Они были, мы лишь подчеркиваем, что дало их возрождение под эгидой нового понятия, другого научного направления (дидактика обучения языкам) и на новом витке времени.

⁶ Взаимообучение – система обучения, при которой учащиеся помогают друг другу и обучаются сами в этом процессе. См. работу Goodland, S. and B. Hirst, Peer Tutoring: A Guide to learning by teaching. 1989, London: Kogan Page Limited. 184.

Взаимообучение использует разновозрастные схемы в сочетании учащихся, но в любом случае учитель – профессионал организует эту деятельность среди непрофессионалов, которые, становясь тьюторами, стараются удовлетворить образовательные потребности своих подопечных. Об этом см. на сайте http://www.csd.uwa.edu.au/altmodes/to_delivery/peer_teaching.html

тате развития этих идей получил обоснование педагогический подход “Learner – centered approach” или «Подход с ведущей ролью учащегося», где ученик является субъектом учебной деятельности, наряду с преподавателем.

Основу для самоорганизации и автономии ученика в коммуникативном подходе составляют материалы Общей Европейской концепции обучения, изучения, оценки (CEFR) [7], которые содержат уровневые шкалы и дескрипторы для самостоятельного определения уровня сформированности навыка по всем видам речевой деятельности в прогрессии от начального до высоко продвинутого уровня обучения. Это главный и общеизвестный вклад в теорию методики обучения языку, обеспечивающий во многом реализацию идеи самостоятельного ученика, поскольку эти идеи работают и на самооценку, и, посредством этого, на мотивацию.

Наиболее известные определения понятия «автономия» позволяют увидеть спектр его значений в связи с идеей ответственности учащегося:

- Автономия – способность учащегося брать на себя ответственность за свою часть самостоятельной работы (Г. Холек) [15];
- Автономия – проблема отношения учащегося к процессу и содержанию самостоятельной работы (Д. Литл);
- Автономия – ситуация, в которой учащийся полностью несет ответственность за все принимаемые им решения (Л. Дикинсон) [13];
- Автономия – признание прав учащихся в образовательных системах (Ф. Бенсон).

Что же практически дала обновленная система образования автономному ученику на Западе? Прежде всего, учащийся получил развитую систему обеспечения самостоятельной творческой и ответственной работы, включающую:

- методическую систему уровней обучения и систему самооценки относительно данных уровней (CEFR);
- учебные пособия для подготовки ученика как методиста-тренера, способного к самоорганизации и обучению других учеников;
- большое количество новых учебников, предназначенных для самостоятельной работы и построенных на философии коммуникативного подхода и метода;
- справочную литературу, написанную в равной мере, как для педагога, так и для ученика⁷.

Можно утверждать, что идея автономии учащегося базируется сегодня не только на изменении его психологии в плане усиления ответственности, но и на масштабе разработанности учебной среды, ее повышенном качестве наглядности, разветвленности тематики, доступности метаязыка, в научном плане степенью исследованности этой проблемы педагогами. Ф. Бенсон выделяет около 20 параметров для определения понятия «автономия». Он подчеркивает, что автономия – это способность контролировать свой процесс познания (составлять план), содержания обучения (уметь выбирать), когнитивный процесс (анализировать новую информацию) [11].

В какой мере можно осуществить перенос в собственную практику идеи автономии учащегося?

В нашей образовательной системе ведутся эксперименты по развитию самостоятельного целеполагающего самоорганизующегося учащегося⁸, эксперименты по развитию взаимообучения учащихся, которые можно трактовать как аналогичные европейским и американским в области автономии.

Совершенно очевидно, перенос европейской трактовки понятия «автономия ученика» был бы продуктивен для нашей системы обучения языку, поскольку обеспечил бы перенос ответственности за результат на ученика, что помогло бы сделать ученика более активным и результативным. Без изменения личности учащегося проблему обучения языку как второму не решить.

⁷ Распространение эта тенденция получила также и в программном обеспечении, разработанном для обеспечения языковой тренировки в автоматизированном режиме – пакет программ М. и Дж. Хиггинс [15]. В этих программах были созданы редакторские \ авторские режимы, как для учителя, так и для ученика.

⁸ Сведения об этом подходе можно найти, например, в журнале «Народное образование», который публикуется под ред. А.М. Кушнира.

Но при этом надо учитывать и следующее. Поскольку автономная результативность обеспечивается не только самим учеником, но и всей системой обучения (ее теоретической, методической, справочно-информационной базами, их доступностью для учащегося, возможностью самооценки и самоуправления), то потребуются переносить и дорабатывать всю систему обеспечения автономии ученика в сочетании с перевоспитанием самого учащегося, и, кроме того, расширять идею автономии.

К широкому перечню европейских трактовок можно добавить следующее. Качество самостоятельной работы учащегося зависит от того, насколько в учебной среде открыто представлены знания о предмете, его структуре, содержании и способах решения проблемных задач. Таким образом создается тип учебной среды, который в отечественных научных представлениях называется «ООД 3» – «ориентировочная основа деятельности тип 3», выделенная и описанная П.Я. Гальпериным, который показал, что при наличии такой среды, учащийся, работающий в ней, получает максимальный результат в усвоении, он управляется знаниями⁹.

В исследованиях автора данной статьи эти идеи нашли свое развитие в том, что был определен тип модели знаний, который обеспечивает самостоятельную работу и может ею управлять, также разработан пример подобной модели в обучении языку. Это фреймвые модели знаний или далее ФМПЗ, обеспечивающие компактное, логически связанное иерархическое представление в виде древовидных структур – семантических сетей, доступное учащемуся в режиме самостоятельной работы [2].

Работа в этом направлении показала¹⁰, что управление знаниями самостоятельной работой учащегося возможно, если модель знаний на входе строится с включением семантических категорий, что само по себе позволяет ее трактовать самому учащемуся для решения задачи с привлечением категорий общечеловеческого (базового языкового, прагматического, здравого смысла, этики) знания. С помощью модели выводится, поскольку эта модель вероятностная, знание специфическое – профессиональное, речевое социо-коммуникативное, а также и лингвистическое. На основе этой идеи была разработана технология обучения, которая более детально описана далее.

Таким образом, видится целесообразным добавить к европейскому подходу еще одно определение автономии как способ обучения через управление знаниями самостоятельной работой учащегося, выраженными с помощью ФМПЗ.

2. Коммуникативный подход

Рассмотрим другую базовую для переноса общеевропейской системы в нашу практику категорию – CLT – communicative language teaching или коммуникативный подход к обучению языку.

Стратегией CLT является организация активного взаимодействия в процессе обучения или обучение общению через реализацию самого общения.

Развитие коммуникативного метода продемонстрировало его эффективность в направлении Task-based instruction, где учащиеся изучают язык в процессе изучения практических задач общения, так

⁹ Вот что пишет Н.Ф. Талызина в работе «Теория планомерного формирования умственных действий сегодня» <http://www.hr-portal.ru/article/teoriya-planomernogo-formirovaniya-umstvennykh-deistvii-segodnya>:

«Прежде всего, был сделан переход к изучению формирования сложных видов познавательной и производственной деятельности. При этом особое внимание уделялось формированию по третьему типу. Оказалось, что третий тип ООД требует изменения в построении самих предметных знаний: выделения в них “основных единиц материала” и законов, правил их сочетания. Ориентировка на такого типа знания делает действия независимыми от частных особенностей материала, позволяет учащемуся свободно переносить их на другие области знания, имеющие дело с данным материалом. Фактически эти исследования и приблизили нас к пониманию психологических механизмов способностей, открыли путь целенаправленному, планомерному и гарантированному формированию близких к ним умений (подчеркнуто мной. ОК) Поскольку данная теория позволяет *управлять* процессом усвоения, предусматривать отклонения в этом процессе и своевременно ликвидировать их, оказалось возможным значительно повысить возрастные возможности усвоения научных знаний, а тем самым изменить и ход интеллектуального развития детей».

¹⁰ Автор данной статьи занимается отдельным направлением автономии, которое в европейской практике получило название “Learning management” (термин использован в работах Ф. Бенсона) – «управление самостоятельной работой учащегося», или более точно в нашем понимании “Knowledge learning management” – управление знаниями самостоятельной работой учащегося.

называемых Authentic tasks, отражающих их коммуникативные потребности в типовых ситуациях, т.е. в условиях максимально приближенных к реальной действительности, и к их коммуникативным потребностям в этой действительности, так называемых “language needs”.

Эффективность обучения оценивается как умение общаться в этих же, избранных и изученных ситуациях – “can – do statements” или «что я умею делать в языке». Идея обучения с использованием в качестве материала «Authentic tasks» получила обоснование и развитие как в сфере обучения иностранному языку для общих целей или LGP (Language for General Purposes), так и в обучении языку для целей специальных или LSP (Language for Special Purposes). В результате в коммуникативном подходе получил обоснование способ разработки курсов, построенный на выявлении аутентичных задач, их детальном и точном языковом отображении в учебном материале и построении системы заданий на этом материале, максимально приближенных к реальной ситуации.

Продолжением развития этих же идей в коммуникативном подходе стал также способ написания программ, так называемый категориально-функциональный способ, где под категорией понимается имя контекста, ситуации, а под функцией – цель общения в ситуации. Таким образом, трактовка коммуникативного метода через призму модели изучаемой ситуации показала возможность более точной трактовки коммуникативного подхода как модели коммуникации, отображающей реальную картину коммуникативной ситуации и аутентичных задач в ней. Результатом и целью обучения является овладение формами речи в социально – обусловленной коммуникации.

Для европейской и мировой практики обучения АЯ разработано большое количество учебников, построенных на философии CLT. И они также широко внедрены в нашу практику преподавания английского языка. Вместе с тем следует признать, что оценка эффективности CLT и его учебников в нашей практике невозможна как однозначно позитивная. И вот почему. Практика показывает, что эти учебники сами по себе, т.е. без других источников информации, не работают. Наши преподаватели вынуждены адаптировать их к нашей специфике.

Почему? Глубинными причинами является то, что разработчики учебников CLT ставят целью имитацию ситуации в учебном материале и разучивание языкового материала, эксплицирующего коммуникативную ситуацию. Имитация не может не быть связана с разучиванием, реализуемым через зубрежку. Это drill, он тоже нужен. Но они не ставят целью параллельное развитие аналитических способностей учащегося, или возможность их применения, если эти способности уже высоко развиты. Фактически в учебниках CLT отсутствует аналитизм в обучении переводу¹¹, грамматике, а также и других аспектов языковой системы.

Каковы последствия такого перекоса? Доминанта имитативности, а не аналитизма в условиях больших системных различий русского и английского языков как языков синтетического и аналитического типа, которые не поняты и не проработаны, и приводит к тем отрицательным эффектам, которые заставляют критиковать данный подход в тех случаях, когда он берется как единственный и выполняется догматически. Представляется необходимым при внедрении CLT и учебников CLT отвечать на вопросы следующего характера:

- как формируется лингвистическая компетенция в условиях отсутствия системно – представленных лингвистических знаний в них,
- как осуществляется привязка к грамматическим знаниям, если они не даются как система, а только как добавление к ситуативному подходу,
- как работа ученика связана с изучением не только частотного пласта лексики, который в англоязычных учебниках надежно эксплицируется и встраивается в учебный материал, но с лексикой, составляющей языковую картину мира, которая, по другому, организована и представлена в самих же европейских справочниках, таких, например, как Threshold Level.

Преподаватели Запада (Европы), очевидно, также сталкиваются с подобными проблемами, иначе не было бы тех Центров самостоятельной работы учащихся, ими же созданных, о которых речь шла

¹¹ Перевод как вид речевой деятельности в учебниках CLT отсутствует вообще.

выше. Ни грамматику, ни лексику там не отменяли. И громадное внимание, которое Европа уделяет формированию лингвистической компетенции, становится очевидным в тех инструментах, которые определяют системность представлений учителя о языковом материале, а это информационно – справочные материалы, т.е. база обучения языку. Перейдем к ней.

3. Информационная справочная база обучения языкам

В Европейской системе обучения иностранным языкам большое внимание было уделено разработке новой идеи информационной базы для обеспечения работы преподавателя инструментарием разработки учебных программ, курсов¹². Та громадная систематизирующая и нормирующая роль, которую играют европейские справочники как системы лингвистических и коммуникативных знаний, становится ясной из дальнейшего изложения, где выделены результаты использования этой базы:

1. Работа Threshold Level 1975, и быстро последующая за ней, ее французский аналог Niveau Seuil 1976 послужили прототипами для последующей разработки справочников и для других языков.

2. Они продолжают играть значительную роль как инструменты в написании языковых национальных программ.

3. Они также способствуют в написании более мотивированных учебников, облегчают разработку более реалистичных и прозрачных систем оценок.

4. Некоторые из инструментов, разработанных Советом Европы, сыграли решающую роль в обучении «иностраных языков», развивая методологические инновации и новые подходы к написанию программ.

5. Они сделали более эффективными новые подходы к обучению различных социальных групп, с учетом их языковых потребностей, и разработкой их коммуникативного «порога».

На основании CEFR и справочных материалов Threshold level, которые были взяты за основу, в дальнейшем (2005 год) были разработаны дескрипторы для описания национальных и региональных языков. Их задачей является быть инструментарием для описания с учетом специфики конкретных языков [9] .

Следующее положение характеризует структурный подход к разработке авторами самих справочных материалов. Он важен для понимания того, с помощью каких принципов и моделей языковая система описана¹³:

«Для каждого уровня описания должна быть четко выверенная **иерархическая соотнесенность** в **классификации** : категории дискурса и грамматические категории, категории дискурса и языковые функции типа «пригласить» и др., а также, например, тематики типа «отдых», грамматические классификации и **классификации метапонятий** (general notions). Целью такой классификации является обеспечение **поиска и извлечения** материала. При этом демонстрируется **взаимосвязанность** различных классификаций, и система ссылок делает возможным поиск в различных классификациях и одновременный поиск в нескольких».

Не только само описание принципов организации справочных материалов, но и их анализ показывают, что они написаны с использованием фреймового метода организации информации, что важно для их эффективного использования в человеко-машинной среде, поскольку этим достигается учет преимуществ такого типа структурной обработки для обработки информации, как психикой человека, так и машинным интеллектом¹⁴. Автор данной статьи исследовала их с вышеуказанных точек зрения, наряду с другими научными подходами в обработке информации для учебных целей. На основе этих исследований был разработан ряд гипотез о новой технологии обучения. Переходим к рассмотрению основных положений этой технологии.

¹² Далее идет текст, который написан нами с использованием материалов с сайта Европейского Совета. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/dnr_EN.asp

¹³ Выделения в цитате сделаны автором статьи.

¹⁴ ФМПЗ одновременно является и методом анализа концептов путем их деления, концептуальным моделированием, а концепты, т.е. их внутренняя семантическая структура и дают представление о языке мозга, по выражению Кубряковой Е.С.

4. Новая технология?

В 1998 году автором данной статьи была защищена докторская диссертация¹⁵ и написана монография на тему «Самостоятельное изучение иностранного языка в компьютерной среде» [2]. К этому времени уже были сформулированы основные идеи реформирования европейского языкового образования. И данная работа имела целью разработку интегрированной лингво-дидактической технологии для самостоятельной (автономной) работы учащегося, технологии автоматизированной. Она во многом базировалась на европейских идеях и представлениях, европейских программных продуктах¹⁶, в сочетании с отечественными научными идеями из области информатики и компьютерного обучения по проблемам представления знаний и управления знаниями [1;3;4, С. 282–284; 5, С. 283; 6]. В этой связи уже тогда в данный подход была заложена идея, которая сегодня в теории автономного ученика называется «Learning management» – управление самостоятельной работой учащегося. Реализация этой идеи предполагалась посредством знаний, излагаемых или представляемых отдельно от преподавателя в виде нелинейных когнитивных фреймовых моделей, компактных, наглядных и в терминах «естественных» языковых понятий, несущих в себе информацию о структуре изучаемого объекта, способах решения его задач, а также лексическом материале, наполнении слотов модели. Предполагалось, что эти модели будут доступны учащемуся в режиме самостоятельной работы.

Эта идея (модель знаний) была реализована на материале грамматики английского языка для начального этапа обучения и зависимой лексики. Этот эксперимент показал автору, что необходимо раскрыть проблему, которая за ним стоит, т.е. новый подход и метод обучения, новую технологию, и, таким образом, были выдвинуты, в какой-то степени гипотетически:

- *тип обучения* – «дистантное обучение», автономное обучение, где управление самостоятельной работой сознательно и целенаправленно передается учащемуся, управляемому интеллектуальными, но простыми и наглядными фреймовыми моделями знаний;

- *технология обучения* – интегрированная лингво-дидактическая технология (ИЛДТ).

Далее приводим перечень основных понятий и их определения:

- «дистантное обучение» – разновидность автономного обучения предметной дисциплине как процесс управления учебно-практической самостоятельной работой учащегося с помощью открытой логико-лингвистической (фреймовой) модели знаний, обеспечивающий формирование внутренних представлений и речевых стереотипов и их производных внешних социальных форм коммуникации в конкретном поле проблемных задач;

- «фреймовая модель представления знаний» – вероятностная нелинейная концептуальная логико-лингвистическая модель знаний (аналог «концептуальное проектирование»), компактно и наглядно (семантически) эксплицирующая возможности внутреннего деления системы входящих в модель понятий и делающая таким образом одномоментно видимыми и операбельными для учащегося все возможности решения задач определенного типа. ФМПЗ обладает дидактическими и психолингвистическими свойствами компрессии и декомпрессии больших объемов информации, и поэтому может использоваться для панорамного просмотра и оперирования логически и ассоциативно-связанными языковыми ресурсами в процессе решения учащимся задач высокой сложности, превышающих уровень его знаний и психических ограничений памяти, как обеспечение и коррекция дефицита памяти учащегося;

- «интегрированная – лингводидактическая технология» – [ИЛДТ]. *Основная идея* ИЛДТ: язык и мышление имеют в науке доказанную непосредственную связь, возможна технология автономного

¹⁵ Крюкова О.П. «Интегрированная лингво- дидактическая технология». Реферат на соискание ученой степени доктора филологических наук по специальности 10.02.21 Структурная, прикладная и математическая лингвистика. М., 1998.

¹⁶ Использовался пакет программ проф. М. и Дж. Хиггинс.

обучения любым предметным дисциплинам через развитие речевой деятельности, на языковом материале, системно отражающем предмет и объект изучаемой предметной области, независимая от выбора языка и проблематики, где контроль и самоконтроль может осуществляться через статистическую и качественную (методами CEFR) лингводидактическую измеримость результата на языковом материале дискурса предметной области.

Модель учителя: Лингводидактическая технология – способ автономного обучения, построенный на взаимоинтеграции концептуальных моделей специальных и лингвистических знаний фреймового типа, используемых для структурной обработки дискурса путем ассоциативного извлечения из дискурса языкового материала.

Модель учащегося: Полученный таким образом языковой материал предметной области, становится предметом и объектом речевой учебной деятельности учащегося на избираемом языке общения, реализуемой в автономном обучении с компьютерной поддержкой.

Новизна и актуальность: Передача знаний предметной области через фильтры структур фреймового представления знаний о речевой деятельности и единицах языка и через имитацию ментальных процессов речевой предметной деятельности, дает возможность:

- адекватного системного и ускоренного усвоения знаний самого предмета и изучаемого (возможно иностранного) языка,
- объективного прозрачного ручного и автоматического измерения результата в языковых единицах, структурах и моделях.

В течение последующих лет автор продолжала проверять гипотезу на практике, экспериментировать с использованием данного подхода, исследовать воспринимаемость данного подхода, способы его внедрения в практику с различными категориями учащихся – студентами - лингвистами, начинающими учащимися по английскому языку – студентами технического вуза.

Исследования проблемы автономии учащегося, проведенные автором, на основе выдвижения идеи обеспечения и управления самостоятельной работой учащегося с помощью фреймовой модели знаний, а также эксперименты в практике преподавания подтвердили ее дидактическую ценность и показали пути ее практической реализации в практике преподавания английского языка и других предметных дисциплин с использованием английского языка как средства передачи информации.

Фреймовая модель знаний (ФМПЗ), по нашим данным, в дистантном обучении выполняет ряд важнейших управляющих функций относительно процессов обработки (восприятия), хранения (запоминания) и передачи (коммуникации) информации:

- ФМПЗ, предъявляемая на этапе введения новой информации, формирует рациональную ориентировочную основу мыслительной деятельности по анализу смысла текста, определяя концептуальные границы и фильтры восприятия информации и этим сужая и очищая воспринимаемое от различных «шумов» избыточности;
- ФМПЗ служит интеллектуальным логико-лингвистическим средством экспликации структуры деятельности по решению задачи и просмотру языковых средств, необходимых для ее вербализации. Тем самым ФМПЗ эксплицирует сами средства как дидактические целевые единицы. Этот фактор влияет на качество организации тренировки и решения лингвистических задач, делает возможной самоорганизацию учащегося и более эффективное разучивание и запоминание;
- ФМПЗ эффективно устанавливает общий способ видения и интерпретации сложных систем и явлений, что важно для обеспечения понимания в процессе коммуникации различных субъектов образовательной системы, групп или индивидуалов, работающих в дистанционном режиме.

Опора на ФМПЗ позволяет разрабатывать учебные материалы для самостоятельной работы: типы уроков – лабораторные практикумы для самостоятельной работы учащегося, проектировать тренировочные автоматизированные задания, разрабатывать тесты, писать программы.

Использование ФМПЗ в нашем подходе базируется на Европейских материалах – справочниках. И сочетание ФМПЗ с классификациями Threshold level реализуется как два элемента – нелинейная иерархическая модель и алгоритмическое представление типа «Если, то», показывающее связь между ними как логические операции над данными.

Опора на ФМПЗ позволяет разрабатывать учебные материалы для самостоятельной работы, типы уроков – лабораторные практикумы для самостоятельной работы учащегося, проектировать тренировочные автоматизированные задания, разрабатывать тесты, писать программы.

Использование ФМПЗ в нашем подходе базируется на Европейских материалах – справочниках. И сочетание ФМПЗ с классификациями Threshold level реализуется как два элемента – нелинейную иерархическую модель и алгоритмическое представление типа «Если, то» показывающее связь между ними как логические операции над данными.

В приложении даются модели и примеры фреймовых представлений для организации лабораторных занятий – практикумов с управлением знаниями в процессе самостоятельной работы учащихся. (См. в Приложении рис. ФМПЗ – примеры моделирования грамматики английского языка для начального этапа обучения.)

Выводы

Глобализация как перенос на нашу почву идей реформирования языкового образования процесс, безусловно, позитивный, как и сам факт изменения статуса английского языка. Его позитивность проистекает из того, что мы увидели не только факторы развития образования в языковой сфере, но и общепедагогические и дидактические факторы, показывающие междисциплинарное значение европейских изменений и инноваций.

Более того, процесс глобализации, а, точнее, его продолжение, будут идти как позитивные, потому что в самой Европе продолжающийся процесс реформирования и развития образовательных и культурных ценностей давно перерос в инновационный процесс перехода к информационному обществу, где лингвистическая компонента не только сохраняется, но и приобретает ключевое значение в сочетании с информатикой и информатизацией, искусственным интеллектом, когнитивистикой¹⁷. И наше приобщение к этим процессам через обучения языкам и через лингвистические исследования поможет развивать аналогичные процессы у себя.

Информатизация в сочетании с педагогикой, лингвистикой и психологией должны помочь в повышении культурного и профессионального уровня человека через расширение его возможностей познания. Этому также должны способствовать наши критические оценки и творческое участие в глобализационных процессах.

К чему в конечном итоге глобализация может и должна привести? К повышению качества образования, которое скажется в проявлении определяющих это качество категорий: интеллект, доступность, глубина постижения мировой культуры и профессионального знания.

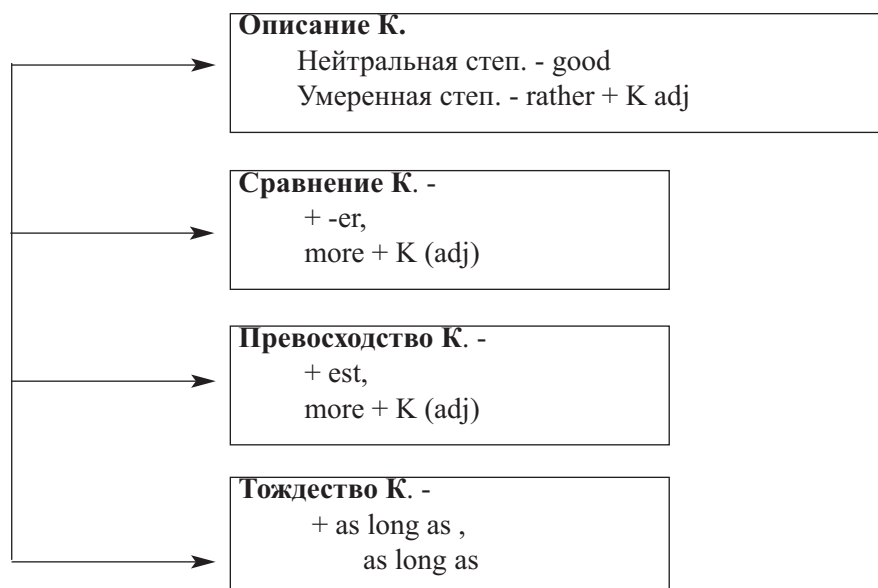
Литература:

1. Гаврилова Т.А., Червинская К.Р. Извлечение и структурирование знаний для экспертных систем. М., 1992.
2. Крюкова О.П. Самостоятельное изучение иностранного языка в компьютерной среде. - М.: Логос. 1998. 126 с.
3. Лобанов Ю.И., Съедин В.В., Васильева Н.Л. и др. Представление знаний в АОС. - М.: НИИВШ, 1985. 40с. - (Обзор. информ. "Средства обучения в высш. и средн. спец. школе". Вып 4.).

¹⁷ Европейские научные, технологические, методические достижения становятся доступными у нас благодаря деятельности ведущих издательств мирового значения, представленных в России (Cambridge University Press, Oxford University Press, Longman & Pearson и др.). Деятельность Европейского сообщества в развитии науки, культуры, образования в интересах информационного общества Европы отражены на сайтах (см. <http://cordis.europa.eu/fp7/ict/telearn-digicult> и др. / и в различных публикациях по проектам.

4. *Лобанов Ю.И.* Концептуальная модель процесса обучения // Компьютерная технология обучения. Киев: Наукова Думка, 1992. С. 282-284.
5. *Лобанов Ю.И.* Концептуальная модель учебных знаний . // Компьютерная технология обучения – Киев: Наукова Думка, 1992. С. 283.
6. *Поспелов Г.С.* Искусственный интеллект – основа новых информационных технологий. М.: Наука, 1988. 278с.
7. «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка» . Департамент по языковой политике. Страсбург. – Совет Европы , 2001, МГЛУ, 2005.
8. *Прошина З.Г.* Английский язык и культура народов Восточной Азии. Владивосток, Издательство Дальневосточного университета. 2001. 473с.
9. Уровневые дескрипторы для описания национальных и региональных языков. Справочник по написанию. Вариант 2. Ноябрь 2005. Совет Европы, отделение языковой политики, DG IV Страсбург. Language Policy Division www.coe.int/lang
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DNR_Guide_EN.pdf
10. *Шушков Ю.В.* «Глобализация и антиглобализм в современном мире», реферат : http://portal2.awakening1.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=145
11. Benson Lecture Inpla[1] Phil Benson - Presentation Transcript<http://www.slideshare.net/Profa.LucileneFonseca/benson-lecture-inpla1-phil-benson>
12. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Council of Europe. Modern Languages Division, Strasbourg. Cambridge. 2001.
13. *Dickinson L.* (1987) Self Instruction in Language Learning. Cambridge University press.
14. *Ellis G., Sinclair B.* (1989) Learning to learn English. A course in learner training. Cambridge University Press.
15. Holec, Henri. (1981). Autonomy and Foreign Language Learning. Oxford: Pergamon .
16. *Higgins J, Higgins M.* Language Learning Software for Eastern Europe // British Council. – 1990. – March. - 33p.

Рис. 1 Качества, свойства



Определение качества предметов

Человек	
Возраст	age, old young aged...
Внешность	short, blue-eyed ...
Характер	cruel, kind, polite ...
Вещь	
Форма	oval, square ...
Размер	big, small ...
Качество	good, bad ...
Влажность	dry, damp ...
Слышимость	loud, low, noisy ...
Видимость	clear, dark ...
Вкус	tasty ...
Запах	smell ...
Цвет	colour, green, red ...
Доступность	accessible ...
Материал	wool, metal ...
Состояние	happy, sick ...
Подлинность	real, fake ...
Полнота	full, complete ...
Ценность	expensive, cheap

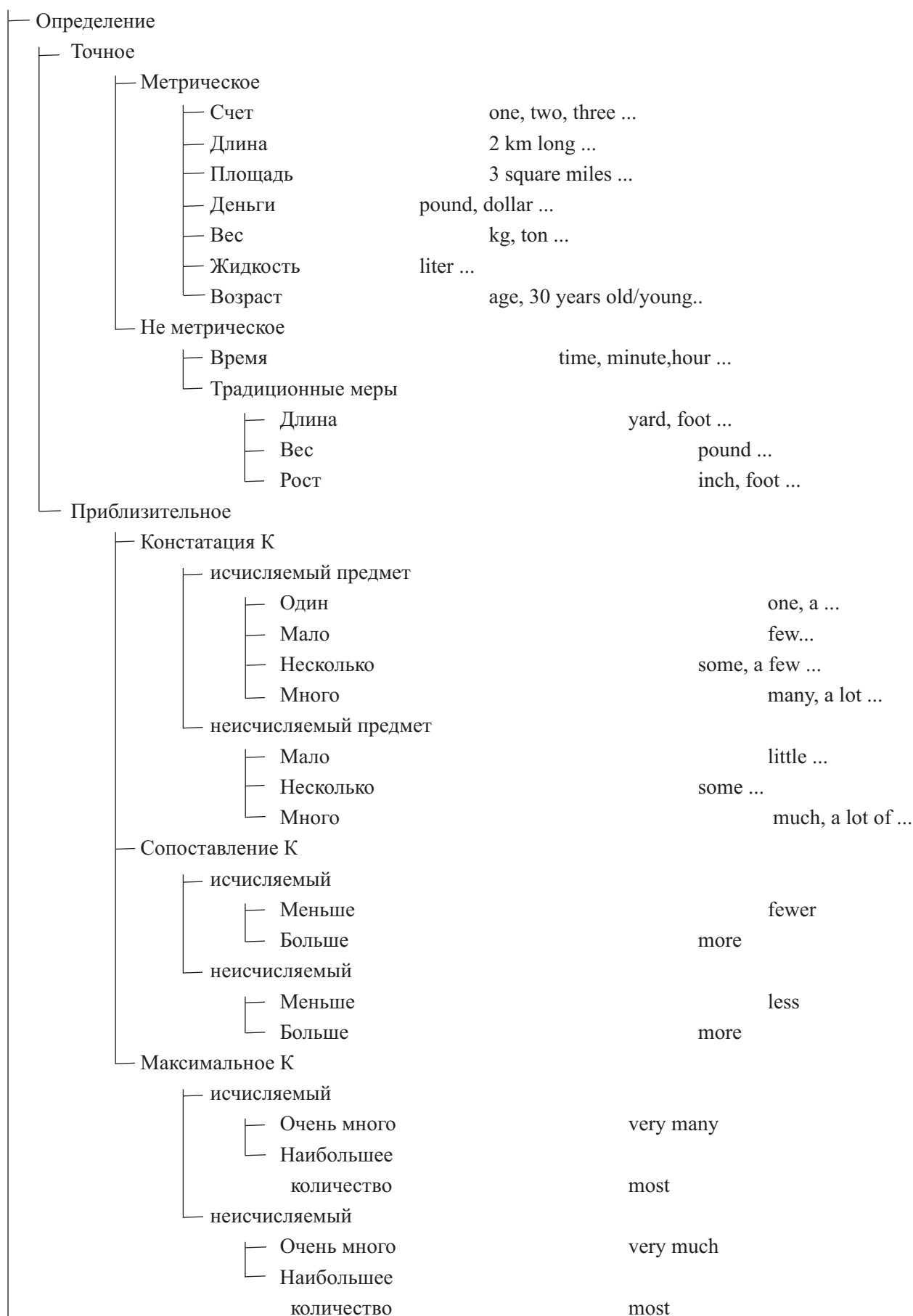
Правило конструирования словосочетания :

If K (adj) сравнение, размер, интенсив, then “much bigger”

If K (adj) сравнение, цвет , интенсив, then “much darker blue”

Приложение (продолжение)

Количество

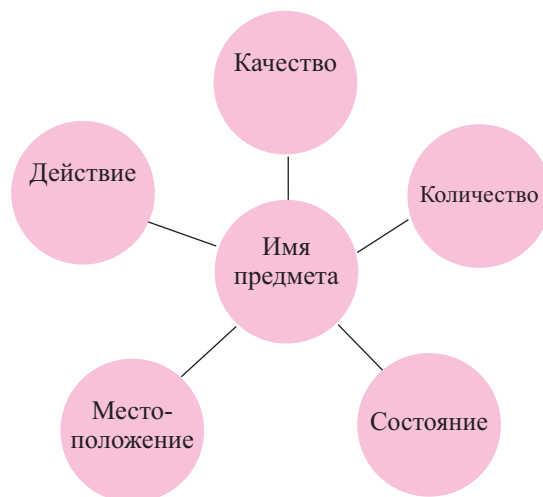


Приложение (окончание)

Группировка

Последовательность	
Выделение	
Из ограниченного количества	
Из двух (один-другой)	one - the other
Из множества	
(некоторые-остальные)	some - the other
Из неограниченного количества	
Один, другие	one - another
Из множества	some - other
Собирательность	
Группа	
Все	all, everybody
Команда	team, group
Индивидуальное	
Каждый	each, every
Любой	any

Рис. 2. Количество: концептосфера и слоты



ГРАЖДАНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: НОВЫЙ УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИИ)

CITIZENSHIP EDUCATION: THE NEW EDUCATIONAL SUBJECT (ON THE EXAMPLE OF ENGLAND)

Курдюмова И.М.

Главный научный сотрудник ИНИДО РАО, доктор педагогических наук

E-mail: irkur@yandex.ru

Kurdyumova I.M.

Chief research scientist of the Institute of Innovation

Activity in Education of the Russian Academy of Education,

Doctor of science (Education)

Аннотация. В статье раскрываются подходы к новому учебному предмету «гражданское образование» в Англии. Выделяются основные направления эффективного преподавания этого предмета: социальная и моральная ответственность, вовлеченность в жизнь социальной среды, политическая грамотность.

Annotation. Article reveals approaches to a new learning subject "civil education" in England. The basic directions of effective teaching of this subject are defined: social and moral responsibility, an involvement into community life, political literacy.

Ключевые слова: гражданское образование, учебный предмет, партиципация, социальные права, гражданственность, демократия, «общины практики».

Keywords: education for citizenship, school subject, participation, social rights, democracy, "communities of practice".

Англия является родоначальником современной демократии, таких ее общепринятых форм, как, например, парламентаризм. Однако к концу XX столетия в обществе именно этой традиционной европейской демократии стал ощущаться «дефицит демократии» ("a democratic deficit"). Улучшить положение могло, по мнению властей, введение специального учебного предмета для обучения в школе.

При попытках обучения такому учебному предмету возникает целый ряд трудностей, касающихся самих понятий «демократия» и «гражданственность». Прежде всего, возникает вопрос, *понимаем ли мы обучение гражданственности как набор запланированных результатов обучения, которые могут пригодиться ученику в будущем, либо гражданственность – это процесс, реализуемый в ходе обучения в образовательном учреждении.* Уместной представляется параллель с существующим в педагогической социологии различием между понятиями *быть и становиться*: имеется в виду либо статус сам по себе, либо статус подготовки к взрослой жизни. Готовим ли мы детей к тому, чтобы они стали гражданами своей страны, или мы хотим, чтобы они активно действовали как члены школьного сообщества[2]? Разумеется, сторонники обучения гражданственности обычно считают, что такое участие является хорошей подготовкой для будущих граждан. Однако тут возникает вторая сложность – какого рода граждан мы хотим воспитать.

Рассмотрим сам термин «гражданин»(citizen). Гражданин – это некто, подчиняющийся закону и обычаям государства, имеющий и права, и обязанности, и это справедливо для любого государства. Но второе значение этого термина тесно связано с современным демократическим государством, в котором большинство его населения пользуется политическими правами, такими, как: свобода высказываний, выборность властей, право соединять и изменять большое и малое, а также предотвращать нежелательные изменения.

В одной из работ проводится важное различие между «хорошим гражданином» (good citizen), который подчиняется законам общества, и «активным гражданином»(active citizen), который принимает участие в гражданской жизни и соответственно является политизированным гражданином (political citizen)[4]. Кто-то может быть хорошим гражданином в авторитарном государстве; кто-то – в демократическом государстве, что означает подчинение закону, уплату налогов, социальное поведение.

Гражданское образование заключается в усвоении гражданских ценностей и поведения, которое взрослые считают необходимым для молодежи. Но это и нечто большее. Со времен Аристотеля принято задавать вопросы об обществе, в котором мы живем, о сильных и слабых сторонах существующих политических структур, о том, какие усовершенствования можно внести в общественное устройство. Активные граждане в той мере политизированы, в какой они моральны; моральная чувствительность отчасти происходит от политического понимания; политическая апатия порождает моральную апатию [8a].

Выделим две теории современного демократического государства, которые отражают распространённое поведение граждан; первая носит название «гражданский республиканизм»(civic republicanism), вторая - «либеральная теория государства» [3]. Согласно одной – поддержание свободных организаций зависит от высокого уровня партиципации в общественных делах, а также в практической необходимости выполнения морального и гражданского долга; в соответствии с другой – выборы формируют правительства, которые могут модифицировать и поддерживать закон и порядок, при котором индивиды могут существовать в условиях минимального вмешательства государства в их личную жизнь и с минимальными общественными обязательствами (подчинение законам, уплата налогов, юридическое обслуживание, участие в выборах раз в несколько лет, а также то, что Харгривс несколько иронически называет «приличное поведение молодежи»).

Выделяют разные версии «активной гражданственности» – от участия в школьных советах до нелегальных протестов. Необходимо иметь в виду, что отдельные формы политической активности могут привести к экстремизму[2].

Но также важно учитывать, что моральная основа гражданского поведения строится и вырабатывается в ходе реальной деятельности и участия во взрослых дискуссиях по важным вопросам после окончания школы. В настоящее время существует обеспокоенность относительно усиления гражданственности в школах, особенно среди молодых людей, а также среди членов местных общественных образований.

Гражданское образование до конца прошлого столетия не было в центре внимания образовательной политики в Англии.

«Нашей целью является изменение политической культуры этой страны, как на национальном, так и на местных уровнях: чтобы люди могли думать о себе как об активных гражданах, желающих, способных и подготовленных к участию в общественной жизни и умеющих критически и взвешенно относиться к словам и поступкам; построение и распространение среди молодежи лучших из действующих традиций вовлечения в общественную активность, а также поиски ими новых форм взаимодействия». Именно так сформулирована наиболее часто цитируемая миссия из Доклада Дэвида Бланкетта (1998), озаглавленного «Гражданственность и обучение демократии в школах»[1,2]. В 1997 г. была создана консультативная группа – Advisory Group on Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools – для выполнения следующих задач: дать рабочее определение гражданскому образованию и разработать рекомендации для школ.

В ходе работы этой группы было выяснено, что в Англии отсутствуют традиции гражданского образования и обучения демократии. Поскольку оказалось осознана необходимость такого рода подготовки учащихся на уровне средней школы (и даже ранее, начиная с 5 лет), была проведена необходимая подготовительная работа и создан учебный предмет – **Citizenship Education**.

Доработанная Программа была представлена в 1999 году [12], как для детей 11–14 лет (уровень 3), так и 14–16 лет (уровень 4), а также для более раннего возраста (5–11 лет) (в составе не обязательной программы PSHE (personal, social and health education)). На постоянной основе обучение гражданственности (citizenship education) как учебный предмет было включено в Национальные учебные программы для детей 11–16 лет в 2002 году [14].

Было установлено, что существует сложное взаимодействие между гражданственностью и гражданским образованием. Так, Дэвис [3] насчитал около 300 определений демократии, связанных с гражданским образованием.

Попытки переопределить гражданское образование в настоящий момент порождены общим кризисом в обществе. Скорость изменений в обществе оказывает влияние на природу взаимодействия в современном обществе на разных уровнях – между индивидами, общинами, государствами, регионами, политическими блоками. Попытки переопределить такие понятия, как гражданственность, в современном постмодернистском обществе концентрируются на четырех аспектах:

- Права и ответственности;
- Доступность;
- Принадлежность;
- Другие идентичности.

Выделяют также четыре основных вызова гражданственности в современном обществе:

1. Разнообразие (Diversity) – жизнь во все возрастающем социальном и культурном разнообразии;
2. Местоположение (Location) – проживание в одной стране больше не является традиционным для гражданина, возникают понятия «Европейское», «интернациональное», «транснациональное» или «космополитическое» гражданство;
3. Социальные права (Social rights) – изменения в социальном измерении гражданства, возникшие под воздействием глобальной экономики;
4. Партиципация (Participation) – участие в демократическом обществе на местном, национальном и интернациональном уровнях.

Рабочая группа в ходе исследования [11] дала рабочее определение гражданского образования, которое сконцентрировано на «гражданском участии» и базируется на «гражданском республиканском» понятии гражданства, а также на трех элементах гражданственности: общественном, политическом и социальном компонентах (см. классическое определение Маршалла [10]. Согласно позиции группы, эффективное обучение гражданству состоит из трех направлений:

Во-первых, это *социальная и моральная ответственность*, которым дети обучаются с самого начала пробуждения своего самосознания, с поведения в классе и вне его, по отношению к властям и между собой. Безусловно, это предпосылка для последующих направлений.

Во-вторых, это *вовлеченность в жизнь общины*, знание основных понятий, умение служить ее интересам; разумеется, такое участие не ограничивается лишь школьными рамками.

В-третьих, это *политическая грамотность*, когда ученики узнают, как вести себя в общественной жизни, получая соответствующие знания, умения и ценностные ориентиры; при этом отмечается, что гражданское обучение шире, чем образование политическое. Понятие «общественная жизнь» используется в данном случае в самом широком смысле, чтобы направить обучение на получение реалистичных знаний и подготовить детей к разрешению конфликтов и принятию решений проблем на разных уровнях – местном, национальном, европейском или глобальном [14].

Особый акцент группа делает на том, что результаты эффективного обучения гражданственности должны выражаться в активной и ответственной партиципации. Объединенный эффект быстро меняющейся современной жизни, расширение пригородов и возрастающее влияние глобальных компаний внесли свой вклад в быстрое снижение уровня гражданской культуры, начиная с 1950-х годов.

У людей все меньше времени и мотивации для участия в общинных и демократических процессах. С учетом этого возникает насущная потребность в принятии мер по выживанию демократических традиций, вводя более точные формулировки прав и ответственности при партиципации.

Особое внимание было уделено созданию гибкой, но достаточно строгой модели, позволяющей школам в наибольшей степени развивать то гражданское обучение, которое отвечает их нуждам. Велика ответственность, которая возложена на школы, совместно с окружающей их общиной, чтобы обратить поставленные перед ними цели и задачи в образовательную практику для всех учащихся. Этот учебный предмет предназначен для того, чтобы обеспечить последовательность в овладении и развитии понимания детьми своей роли и ответственности в качестве граждан современного демократического общества. Он также призван помочь при решении возникающих трудных проблем морального и социального плана.

Существующая программа обучения гражданственности на Уровне 3 (Key Stage 3), требует, чтобы ученики научились «думать о политических, духовных, моральных, общественных и культурных проблемах и событиях, анализируя информацию и ее источники», а также «обосновывать устно и письменно свое собственное мнение по этим вопросам, проблемам, событиям». В дальнейшем этот подход получил свое развитие и был расширен. Ученики должны быть обучены «участвовать и рассуждать о различных идеях, мнениях, ценностях при рассмотрении типовых и дискуссионных вопросов и проблем», «исследовать, планировать и наводить справки по вопросам и проблемам, используя разные источники информации», «анализировать и оценивать используемые источники, рассматривая различные подходы к ценностям, идеям, позициям» [16, 2007].

Новый учебный предмет «Гражданственность» **основывается на следующих компонентах:**

- Знания и понимание процессов и явлений, необходимые для современного гражданина;
- Развитие умений найти ответы на возникающие вопросы;
- Развитие умений партиципации и ответственных действий.

Среди **направлений развития эффективной практики гражданского обучения** можно назвать следующие:

- Создание более детальных рекомендаций по обучению гражданственности для школ и учителей;
- Финансирование проблем, связанных с реализацией учебного предмета;
- Поощрение роста «общин на практике» при обучении гражданственности;
- Усиление знаний и исследовательской базы для гражданского обучения.

Рассмотрим эти направления более подробно.

1. Создание более детальных рекомендаций по обучению гражданственности для школ и учителей. Департамент образования (DfES) Англии, совместно с рядом ведущих правительственных агентств, прилагают значительные усилия для создания детальных указаний и руководств для школ и учителей по учебному предмету «Гражданское образование». Так, разработаны детальные схемы для работы на разных стадиях обучения; эти схемы основаны на опыте учителей и разработаны в содружестве с ними. Каждая схема предполагает развитие учебной деятельности в связи с той или иной темой, а также с идеями развития партиципации у учеников. Разработаны также указания по оцениванию (QCA), призванные помочь школам в этом направлении.

Управление по стандартам (OFSTED) разработало модель организации инспекции для того, чтобы показать инспекторам, каким образом следует действовать при проверке обученности данному предмету. Разработаны и соответствующие стандарты по этому новому предмету. Создан соответствующий сайт в сети Интернет, где любой желающий может найти ответы на все интересующие его вопросы.

2. Финансирование проблем, связанных с реализацией учебного предмета. Департамент образования (DfES) финансирует ряд проектов – совместно с рядом неправительственных организаций (NGO), направленных на обеспечение преподавания гражданственности. Эти ресурсы могут быть показаны на соответствующем сайте в сети Интернет Департамента образования.

3. Поощрение роста «общин практического опыта» при обучении гражданственности. Жизненно важно, имея в виду развитие обучения гражданственности, поощрять создание «общин практического опыта» (*“communities of practice”*) в которых участвуют учителя, сами школы и их общины. Такие общины позволяют охватить цели, ценности, понятия обучения гражданственности и сделать их доступными и применимыми на практике. Так, Агентство по подготовке учителей (ТТА) организовало годичные курсы первоначальной подготовки по предмету для учителей страны. Была создана новая Ассоциация учителей по данному учебному предмету, издающая раз в семестр свой журнал, и проводящая ежегодные конференции. Введено новое звание – продвинутый учитель (the Advanced Skills Teacher or AST). Разрабатывается также целая серия проектов по развитию гражданского образования, особенно для старших классов.

4. Усиление знаний и исследовательской базы для гражданского обучения. Специалисты отмечают, что существуют значительные пробелы, как в самих знаниях, так и в исследовательской базе, так как само возникновение данного учебного предмета произошло очень быстро, превратившись из политического решения в реальный элемент обязательного учебного плана.

Департамент образования предпринял долгосрочное, рассчитанное на восемь лет, исследование данной проблемы, касающееся тех учеников средних школ, которые начали изучать этот предмет в 2002 г. Это исследование основывается на следующих взаимосвязанных компонентах:

Четыре перекрестных обзора учащихся, школьных лидеров и учителей в течение четырех лет (2001–2, 2003–4, 2005–6, 2007–8);

Долгосрочное изучение целого класса в репрезентативной выборке из 100 школ на протяжении четырех лет обучения.

Выделяются *четыре основных* аспекта рассмотрения проблемы или *вызова*: это учебный план и программа, община, профессиональное развитие и всевозможные изменения. Они характерны не только для Англии, но и для любой другой страны, пытающейся обновить и усилить обучение гражданственности.

Первый из названных аспектов связан с определением учебного предмета и с поиском его места в школе, а также с поиском путей распространения лучшей практики. Кроме того, существует сложное взаимодействие с процессом учения и обучения, с целым набором подходов, опыта, видов деятельности в учебном процессе. Этот вызов является первоочередным в самом начале работы по предмету. Имеется насущная необходимость в осознании концептуальной модели, положенной в основу практической работы учителей и учеников, а также их партнеров в местной общине.

Предполагается, что будет создано общее понимание того, что собой представляет гражданское образование; сам этот процесс выходит за рамки простого следования указаниям учебного плана и программы. Необходимо также понимать, что образование для участия в демократических процессах должно не только развивать у учащихся умение участия в демократических структурах, но и навыки «демократической коммуникации» [8, p.503].

Второй вызов относится к самой общине. Это, прежде всего, проблема партнерства – именно школы могут многое сделать, особенно, если им оказывать помощь. Однако на учеников, помимо школы, оказывают влияние и другие – семья, непосредственное окружение, средства информации и то, что они видят в жизни. Задача заключается в том, чтобы объединить усилия родителей, членов школьных советов, представителей общины и поддерживающих агентств в целях гражданского образования. Для этого необходимо внести ясность в понимание того, что представляет собой гражданское образование, и как каждый из упомянутых участников может внести свой вклад в поддержание диалога со школой. Одной из мер поддержки школ в этом направлении является развитие связей внутри общины и развитие партиципации. Необходимо изучать передовую практику, информировать о возможных контактах.

Различие между политически согласованными принципами и разделяемыми ценностями напоминает о том, что вовлечение детей в совещательную практику (*deliberative practice*) может быть разделено на два различных результата обучения [13].

Во-первых, это партиципация учащихся в совещательных практиках в ходе обучения гражданственности, в ходе которой ученики могут разделить ценности своего политического окружения. Такое понимание находит свои параллели с общинными (communitarian conceptions) концепциями обучения. Ученики должны быть вовлечены в жизнь общины с тем, чтобы понять и разделить ее ценности, основанные на общей истории и культуре, а также политике.

Принцип совещательной демократии также полезен при формировании *второго, более распространенного результата обучения, при котором ученики участвуют в совещании (дискурсе) как части гражданского образования.* Вовлечение в совещательное обучение гражданственности требует от учеников понимания того, как дискурс (совещательность) соотносится с отдельными ценностями и принципами, какую пользу может принести открытый диалог, в ходе которого может быть достигнуто согласие мирным путем.

Ключевым элементом активного «гражданского республиканизма», поддерживаемого этими документами, является внимание к диалогическому взаимодействию учащихся. «Общение или дискурс является фундаментом активной гражданственности» (QCA, 1998, p.14)[1,2].

В ходе обучения учащиеся приходят к тому, что формируют свое собственное понимание ценностей, получают информацию о ценностях своей общины, а также о том, насколько они согласуются с ценностями, формируемыми в ходе обучения в школе.

Третий аспект – это проблема профессионального развития. Если гражданское обучение укоренится в Англии, необходимо будет развивать сеть подготовки профессионалов по этому новому предмету. Как всякий новый предмет, гражданское образование не имеет традиций преподавания, исследовательской базы и копилки передового опыта – все это есть у других учебных предметов. В самом начале находится процесс создания учебных планов и программы, исследовательская и оценочная работа.

И, наконец, назовем проблемы, связанные с процессами партиципации и вовлеченности. Тут можно выделить два аспекта: понимание роли и ответственности гражданина в современном демократическом обществе, и осознание ответственности за свои действия. Это также означает рефлекссию относительно неких ключевых ценностей, таких, как толерантность, равенство, вовлеченность, автономия и обоснованность.

Провозглашая некие ценности и понятия основой современных учебных программ по обучению гражданственности, эти программы не проясняют, являются ли данные ценности чисто декларативными, или же учащиеся должны их разделять [12]. Этот вопрос не относится только к опыту английской школы. Комиссия по гражданственности [11, p.13] так ответила на этот вопрос: «гражданственность включает восприятие и поддержку согласованной модели правил или ведущих принципов в большей мере, чем разделенных ценностей».

Ключевым элементом концепции гражданственности являлось привлечение внимания к диалогическому взаимодействию учащихся. И действительно, многие педагоги – участники дискуссии согласны с утверждением о том, что «разговор или дискурс очевидно, является фундаментальным при обучении активной гражданственности» [14, p.14]. Дискурс можно рассматривать как вовлечение учащихся в процесс вербальной коммуникации по определенным проблемам.

Составляя основу модели гражданственности, основанной на понятиях активной партиципации в гражданских действиях, дискурс лежит в основе обучения гражданственности. Важно отметить, что учащиеся тем самым могут эффективно участвовать в диалогах с другими людьми. Также достойно упоминания и то, что содержание учебных программ по гражданскому обучению включает как дискуссии и дебаты в качестве важных компонентов обучения, так и необходимость конструирования форм дискурса, обеспечивающих эффективный обмен мнениями между участниками.

Это ведет к развитию педагогики гражданственности, которая стремится развивать критические способности учеников в сфере гражданственности и включает в себя разностороннее понимание форм демократического взаимодействия [13]. При этом предполагается уважительное отношение к молодым людям, предоставление им возможностей для осознания себя в качестве активных участников демократического процесса – будь то на школьном, местном, или национальном уровнях.

Суть критического подхода к ценностям выражена в рекомендациях Совета Европы (2002), которые утверждают, что «Обучение для демократической гражданственности – это не просто ознакомление с перечнем демократических норм, но, прежде всего, это развитие творческих, думающих акторов (участников), у которых сильно развита способность активно принимать участие в процессе демократического взаимодействия и задавать вопросы»[5].

Как хорошо пойдет дело с обучением гражданственности, зависит от того, насколько совместимыми окажутся принятые подходы к учебному процессу, партиципации в последующие годы. Однако первоначальные выводы можно сделать уже сейчас: гражданское образование останется на повестке дня в Англии XXI века; дебаты о том, что собой представляет эффективное обучение данному предмету, будут продолжаться по мере того, как будет меняться само понятие гражданственности [8].

В самое последнее время актуальной становится проблема обучения гражданственности в институтах высшего образования, причем не только в Англии, но и на международном уровне [5]. Институты высшего образования во всем мире во все большей мере связаны с «общественной занятостью» (public engagement), с привлечением к участию в жизни местных и региональных общин. Это и учащиеся, и преподаватели окружающих школ, это и обслуживающий сектор, зачастую использующий труд студентов, это и работа в партнерстве с местными общинами и предпринимателями.

Целый ряд университетов в Англии уже признал необходимость установления партнерских связей с местными и региональными сообществами. Такие связи направлены, в том числе, на распространение полученных в ходе научных исследований знаний, на организацию необходимых консультаций. Особенно остро в последнее время встает проблема сертификации добровольных работ (certification of volunteering), а также создание академических программ аккредитации привлеченных обучающихся.

Используется также мотивация студентов к участию в жизни общин, поощряется знакомство с нуждами общины, раскрываются преимущества, которые такое участие может дать молодым исследователям. Актуализируются такие проблемы, как связь профессионального обучения (будь то бизнес, медицина, педагогика или инженерное дело) с проблемами этики и гражданственности (бедность, социальная справедливость, глобальная гражданственность).

Особый интерес к рассматриваемым проблемам проявляет Департамент обучения в течение жизни (Department of Lifelong Learning and Continuing Education), а также Университетская Ассоциация обучения в течение жизни. Создана сеть для поддержки в ходе обучения в течение жизни «Для активной гражданственности и партнерства с общиной» (Active Citizenship and Community Partnerships) [1,2].

Не только в Англии, но и во многих других странах – в Австралии, Канаде, США, в странах Африки – развивается взаимодействие институтов высшего образования и местных общин, способствующее как развитию исследований, так и решению социальных проблем того или иного региона.

Во многих современных обществах, традиционно причисляющих себя к демократиям, наблюдается «дефицит демократии». Выход из этой ситуации многие видят в обучении таким дисциплинам, как гражданственность, в развитии навыков и умений партиципации, стимулировании активного участия в жизни общины, во введении политического образования со школьной скамьи. Ряд авторов считает, что политическое образование в демократическом обществе должно представлять собой сочетание знаний и умений, а также обсуждение реальных проблем, прояснение ценностей [3]. Права и обязанности (или ответственность) должны быть взаимосвязаны. Только когда мы все вместе работаем по защите прав других людей, мы действуем как граждане. Иными словами, **гражданственность означает публичные совместные действия людей, демонстрирующих общие ценности и достигающих общих целей.** Следует выбирать виды деятельности по каждому из этих направлений, имея в виду (хотя бы в потенциале) практический эффект. Действие должно основываться на знании. Знание, особенно в области политики, должно приводить к ответственным действиям.

В России в последнее время активно обсуждались пути реформирования системы образования в рамках дискуссии о новом проекте Закона об образовании. Важным аспектом этого обсуждения явилось и внимание к гражданскому воспитанию, к усилению демократизации самого процесса обучения. В этой связи особый интерес представляет опыт такой страны, как Англия.

Литература:

1. Annette J, Arthur J. and Paul Croll (2008) EDITORIAL: CIVIC AND PUBLIC ENGAGEMENT AND HIGHER EDUCATION – CALL FOR PAPERS, British Journal of Educational Studies, Vol. 56, No. 4, December 2008, pp 361– 364.
2. J.Arthur & P.Croll. Editorial: Citizenship, Democracy and Education. British Journal of Educational Studies, Vol. 55, NO. 3, 2007.pp 233-234.
3. Bernard Crick. CITIZENSHIP: THE POLITICAL AND THE DEMOCRATIC , Birkbeck College, London, British Journal of Educational Studies, Vol. 55, No.3, September 2007, pp 235–248, Online publication date: 27 November 2009
4. Crick, B. (2000) Essays on Citizenship (London, Continuum).
5. COUNCIL OF EUROPE (2002) What is Education for Democratic Citizenship? – Concepts and Practice. Available online at: www.coe.int. (accessed 10 November 2007).
6. Davies L. (1999). Comparing definitions of democracy in education. In: Compare, 29 (2) 127-40.
7. Englund, T. (2000) Rethinking democracy and education: towards an education of deliberative citizens, Journal of Curriculum Studies, 32 (2), 305–313.
8. Englund, T. (2006) Deliberative communication: a pragmatist proposal, Journal of Curriculum Studies, 38 (5), 503–520.
- 8a. Hargreaves, I. (1996) The Mosaic of Learning (London, Demos).
9. Kerr D. (2003). Citizenship Education in England: The Making of a new Subject. OJSSE.
10. Marshall T.H. (1950). Citizenship and Social Class. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
11. NATIONAL CURRICULUM COUNCIL (1990) Encouraging Citizenship (London,HMSO).
12. Halliday, J. (1999) Political liberalism and citizenship education: towards curriculum reform, British Journal of Educational Studies, 30 (2), 169–202.
13. Peterson A. (2009) CIVIC REPUBLICANISM AND CONTESTATORY DELIBERATION: FRAMING PUPIL DISCOURSE WITHIN CITIZENSHIP EDUCATION, British Journal of Educational Studies, Vol. 57, No. 1, March 2009, pp 55–69.
14. QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (1998) Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools (Crick Report) (London, QCA).
15. QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (1999) National Curriculum for England (Key Stages 3 and 4) (London, HMSO).
16. QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2007) The National Curriculum for Citizenship (Key Stages 3 and 4) (London, HMSO). Available at: [http:// curriculum.qca.org.uk/subjects/citizenship/index.aspx](http://curriculum.qca.org.uk/subjects/citizenship/index.aspx) (accessed 10 November 2007).

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА ВУЗА:
ИЛЛЮЗИЯ ИЛИ СТРАТЕГИЧЕСКАЯ ВОЗМОЖНОСТЬ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ?**

**THE PSYCHOLOGICAL SERVICE OF THE HIGHER SCHOOL:
ILLUSION OR STRATEGIC POSSIBILITY TO SOLVE PROBLEMS
IN PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS**

Чиркова Т.И.

Профессор Нижегородского государственного педагогического университета,
доктор психологических наук

E-mail: chirkov@appl.sci-nnov.ru

Chirkova T.I.

Professor Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Doctor of science(Psychology)

Аннотация. Анализируются недостатки и противоречия современных моделей психологической службы образования. Обсуждаются методологические основы организации психологической службы в вузе, представления о целях, задачах и перспективах ее развития. Систематизируются приоритетные направления работы службы. При анализе конкретного содержания деятельности психологов со студентами и преподавателями указываются организационные и содержательные риски в работе службы.

Annotation. Drawbacks and contradictions of modern models of a psychological service of education are analyzed. Methodological bases of organization of the psychological service in higher school, representations about purposes, tasks and development perspectives are discussed. Priority directions of work of the psychological service are systematized. At the analysis of the concrete contents of a psychologist activity with students and teachers are specified organizational and substantial risks in work of the psychological service.

Ключевые слова: психологическая служба вуза, методологические основы деятельности психолога, направления работы, содержательные и организационные риски в работе психологической службы.

Keywords: psychological service of the higher school, methodological bases of the psychologist activity, directions of work, substantial and organizational risks in work of the psychological service.

Психологическая служба вуза (ПС) – относительно новое явление по сравнению с ПС в других социальных сферах и системах образования. Обсуждение ее проблем, методологических оснований деятельности, целесообразности создания и функционального содержания работы только начато в отечественной психологии [1, 2, 3, 4, 5, 6].

Прежде всего, дискутируется, что это за организационная структура? Может быть, это закономерное продолжение ПС образовательных систем – дошкольной, школьной службы? Но там понятно – дети, подростки, ранняя юность, массово нуждающиеся в помощи, поддержке и психологическом сопровождении. Тем более, что в современных социально-экономических условиях произошли значимые психические, психофизиологические, личностные изменения (далеко не благоприятные!) в развитии детей и подростков [7]. Спорить о необходимости существования ПС на этих этапах системы образования нет надобности. Для всех сейчас стало очевидным, что построение новой школы вряд ли может обойтись без научно-обоснованного психологического

сопровождения и учебного процесса и развития всех субъектов (учащихся, их родителей, учителей) школьного образовательного пространства.

А субъекты высшего образования – молодые люди, получившие статус зрелости, на ступени взрослости тоже нуждаются в этом? Может ли быть ПС вуза похожей на модели ПС образования, созданных для других ступеней возраста? А если нет, то в чем ее принципиальное отличие? И вообще, зачем системе профессионального высшего образования она нужна? Не есть ли появление ПС в некоторых университетах сейчас просто «данью моде» или результатом иллюзий психологов о необходимости «помогать всем и всех поддерживать» от рождения до старости? А может создание ПС вузов – это результат массового заблуждения о неспособности Души самостоятельно «трудиться», как смертному человеку справиться со своими болезнями без помощи медиков?

Круг подобных вопросов слишком обширен, и они далеко не праздные. Вообще следует отметить, что исторический путь возникновения ПС в нашей стране и, в частности, в системе образования тернист, усеян многими иллюзиями, ошибками, заблуждениями, «благими намерениями», разочарованиями. Он характеризуется то «бурным расцветом, то увяданием». При всем при этом, признаются и неоспоримые достижения в деятельности практических психологов, как в системе образования, так и других сферах социума [8].

Отличительной чертой современной эпохи стало повышенное внимание к сложному феномену личности и, как следствие этого, использование психологических знаний практически во всех сферах профессиональной деятельности. На психологическую науку сейчас возлагаются большие надежды. К психологической практике идут грандиозные запросы от управления различных социальных структур. Особое упование на психологию в XXI веке наблюдается при решении проблем реформирования российского образования. Признается безоговорочно, что без участия психологической науки и психологической практики ответственные задачи инициативы «Наша новая школа» не могут быть успешно реализованы. Подчеркивается, что «главное заключается не в структурно-функциональных мероприятиях, разработке пакетов организационно-финансовых и программных материалов, а в определении тех образовательных базовых ценностей, вокруг которых смогли бы сплотиться основные субъекты педагогического процесса» [9, 44].

Изменения социально-экономического положения в стране создали существенные проблемы в системе профессионального высшего образования, в частности, в становлении личности профессионала. При обсуждении образовательных технологий (единство целей, содержания и методов обучения) стала четко осознаваться необходимость дидактического соответствия их не только предметному содержанию, но и психологическим, социально-личностным особенностям будущих специалистов. Современное общество реально столкнулось с тем, что профессиональная подготовка студентов не может ограничиться только профессиографическими составляющими. Необходима всесторонняя разработка компетентностного подхода, составной частью которого является создание условий для полноценного личностного развития профессионалов.

Могут ли современные психологические наука и практика удовлетворить столь грандиозные запросы образовательной системы? Не преждевременно ли мы начали серьезные психологические вмешательства, нововведения в годами складывающуюся систему подготовки специалистов? Однозначного ответа на эти сомнения пока нет. Психология высшей школы до сего времени только «рекомендательно» вторгалась в эту систему, причем, в основном в сферу дидактики, но не целеполагания и не содержательных ее компонентов. Сегодня намечается тенденция кардинально изменить позиции психологии в высшем образовании. И хотя проблемное поле вопросов организации психологической службы в вузе во всем объеме пока еще недостаточно обозримо, но уже сейчас, опираясь на опыт работы ПС в других социальных сферах, можно определиться в стратегии ее деятельности и в системе высшего образования.

Отвечая на вопрос о возможностях ПС вуза, поставленный в заголовке статьи, можно однозначно сказать: все будет зависеть от методологических основ ее концепции. Методология организации ПС вуза включает определенность *научно-теоретических принципов* ее функционирования; *средства* (технологические и кадровые ресурсы), какими будут решаться ее цели и задачи; *методы* работы

психологов; *правила*, какие станут ее кредо. Они определяют, сможет ли ПС вуза реализовать стратегические функции в модернизации высшего образования. В рамках этой методологической структуры попытаемся обсудить основные организационные проблемы ПС в вузе на начальной стадии ее становления.

Методологические основы деятельности ПС вуза

Рассмотрим, какие теоретические положения психологической науки могут быть методологической основой содержания ее функционирования.

Прежде всего, теория психологии развития, задачи развития и доминантная мотивация жизнедеятельности молодежи, обучающейся в вузе.

Теоретический анализ и широкие экспериментальные исследования показывают, что возраст студенчества – это решение задач развития и реализации функций, не лежащих только в сфере профессиональной подготовки. Профессия приобретается для того, чтобы реализоваться как личности, обеспечить себе достойную жизнь, создать семью, определиться в жизненных перспективах. Но парадокс заключается в том, что уже в студенческие годы эти задачи не есть только ближайшее будущее, а они представляют собой «зону актуального развития», сензитивный период решения этих задач. Для студенчества актуальны, более того, становятся доминирующими потребности в подборе пары, в самоутверждении, в самореализации, в расширении коммуникативных связей. Развитие самосознания и социальная ситуация развития требуют решения проблем жизненных выборов. Этот возраст рассматривают как завершающий фазу решения психологических задач юности и осознания новых задач взрослости, связанных с автономным существованием, независимостью.

С одной стороны, **современное общество предоставляет молодежи мораторий для поиска себя и самоопределения, с другой стороны, не предлагает достаточно адекватного и конструктивного образа будущего, его смысла.** Такое положение может крайне негативно сказаться на определении направления личностного развития субъектов образовательного пространства. Идеальный образ будущего включает представления о профессиональной и карьерной линии развития, семейных отношениях, стремление к саморазвитию. Это далеко не полный перечень возрастных задач психологического развития молодых людей, на пять лет оказавшихся в вузовской среде.

Не учитывать все эти особенности в организации высшего образования нельзя. Доминирующие потребности студентов должны быть учтены. Необходимо избавляться от иллюзий, что учебные, познавательные потребности студентов могут минимизировать мотивацию доминирующих задач возраста. Непонимание этого может обострить противоречия между мотивационным настроением молодежи и требованиями преподавателей.

Мы – преподаватели – думаем, что у студентов основная мотивация связана с учебой, а у них на самом деле доминируют другие задачи развития. Эти тенденции явно прослеживаются в протестных акциях молодежи. (На стенах бунтующей Сорбонны были лозунги такого содержания: «Чем больше мы бунтуем, тем больше нам хочется любить. Чем больше мы любим, тем больше нам хочется бунтовать».)

Социологические исследования констатируют, что более 80% студентов старших курсов дневных отделений вынуждены работать, а не только учиться. Не в этом ли причина шокирующего всех обстоятельства, что значительная часть студенчества, отвечая на вопрос: «На что они нацелены в процессе обучения в вузе» бесхитростно отвечают: «На получение диплома». Они наивно полагают, что он сам по себе им обеспечит дальнейшие перспективы жизни, а не профессиональная компетентность, которую они должны приобрести в вузе. В этом опасное заблуждение современного студенчества. Как показали результаты наших исследований, у значительной части студенчества наблюдается отчуждение от активного включения в учебный процесс [10].

Исходя из этого, основные направления работы ПС вуза: *разрешение противоречий между доминирующими потребностями молодежи и игнорированием их организационными структурами вуза; устранение иллюзий и заблуждений преподавателей в отношении доминирующей мотивационной основы учебной деятельности студентов; психологическое обоснование требований к созданию оптимального согласования между решением возрастных проблем жизнедеятельности студентами и процессом профессионального обучения.*

Теоретическим основанием и аргументом необходимости создания ПС вуза может быть и то, что **студенческий возраст – особая фаза интеллектуального развития**. Ее называют вершинной фазой развития логического мышления, творческого воображения, интуиции, произвольной избирательности познания, смысловой целостности и осознанности. Но, к сожалению, в силу обстоятельств перманентно осуществляемой реформы школьного образования, у части студентов наблюдаются явные пробелы, недостатки, диспропорциональность в развитии когнитивной сферы – например, в видах восприятия, мышления, воображения, памяти, которые за годы учебы должны приобрести профессиональные черты и особенности. Эти студенты для успешного профессионального становления нуждаются в квалифицированной помощи психолога.

Эти проблемы должны стать предметом научно-исследовательской работы сотрудников лаборатории психологической службы вуза; задачей индивидуального консультирования; работы психологов по развитию когнитивной сферы студентов; работы психологов по устранению недостатков когнитивных процессов части студентов, средствами групповых тренингов развития креативности мышления и т.п.

Не менее значимым теоретическим основанием и одним из аргументов необходимости создания ПС вуза может быть то, что **студенческий возраст – это особый период в развитии качественно новых коммуникативных возможностей**. Отличительной особенностью общения старшего юношеского возраста в период перехода к взрослости является изменение его взаимодействий не только в своей возрастной когорте, но осознанное установление деловых коммуникаций со старшей возрастной группой. У них возникают особые взаимоотношения с людьми, стоящими на более высокой социальной иерархической ступени. Эта особенность общения студентов может как позитивно, так и негативно отражаться на взаимоотношениях с администрацией университета, с преподавательским составом и на развитии нравственных личностных качеств будущих профессионалов.

Работа психологов с проблемами коммуникативной деятельности студентов и преподавателей – это особая задача ПС вуза. Решение их может осуществляться проведением социально психологических тренингов с первокурсниками; специальной работы в случаях возникновения конфликтных коммуникативных ситуаций; устранением затруднений в общении студентов и молодых преподавателей средствами индивидуального консультирования и групповых занятий.

Особую значимость психологические знания приобретают при переходе вузов к новым образовательным технологиям обучения. Концепция ПС вуза во многом должна основываться на методологии компетентностного подхода к профессиональной подготовке студентов. Первоначально целеполагание вузовского обучения центрировалось на совокупности знаний, умений, навыков, определяющих высокую результативность труда будущего специалиста. Компетентность часто рассматривалась как некий технологический объем, необходимый для выполнения профессиональных задач.

В настоящее время в структуре профессиональной компетентности личностная составляющая будущего профессионала признается не просто значимой, но определяющей в конечном итоге качество специалиста. Компетентность определяется не только знаниями, имеющими непосредственное практическое значение, но и мировоззренческой позицией человека, его общими представлениями о природе, обществе и своем местоположении в них. Как показывают результаты наших исследований, компетентность – это сложнейшая комбинация личностных качеств и свойств: вектор профессионализации; единство теоретической и практической готовности к труду; способность осуществлять сложные виды действий и др. Компетентность включает гносеологический компонент, определяющий адекватность профессионального восприятия, осмысления природных и социальных процессов мира; систему знаний, характеризующихся такими качествами как гибкость, вариативность, адаптивность, прогностичность, целостность. Аксиологический компонент компетентности определяет смыслы и этику профессиональной деятельности [11].

В решение проблем развития профессиональной компетентности студентов ПС вуза может внести значительный вклад не только мониторингом ее уровней и состояний, но и специальной психологической работой по становлению личностного и мотивационно-ценностного компонента

полифункциональных компетенций (социономических, технономических, биономических, артномических, номономических и др.), необходимых любым специалистам.

Все вышеперечисленные принципы можно рассматривать и как аргументацию необходимости создания ПС, и как основания ее стратегических возможностей в профессиональной подготовке студентов.

Стратегические возможности ПС вуза

Они будут определяться, по большому счету, назначением и задачами, стоящими перед современным высшим образованием; позициями и традициями в понимании сущности назначения работы вуза; возможностями самой психологической науки и психологической практики вмешиваться в процесс подготовки специалистов с высшим образованием.

В назначении вузовской подготовки можно выделить две традиционные позиции.

Понимание среды вуза и периода пребывания студента в нем – как временного периода, «стартовой площадки» (удобной резервации?) накопления информационного багажа – «впрок» для будущей профессиональной деятельности человека.

Понимание периода студенчества как периода активной жизнедеятельности молодых людей, решающих возрастные психологические задачи развития, которые не ограничиваются накоплением, чего бы-то ни было, «впрок». Эта позиция признания доминирования в этом возрасте, как мы уже указывали, основных, жизненных потребностей, таких как подбор пары и выполнение репродуктивных функций. Возрастает потребность в самоутверждении, средством которого может стать успешная профессиональная подготовка.

То есть, учебная деятельность студентов в этой позиции рассматривается как средство, а не как ведущий в психологическом понимании развития вид деятельности. Происходит:

- осуществление студентами самых разных выборов (специализации, кругов общения, интересов и развлечений) и на основе их определение своей судьбы;
- мощное вхождение не только в коммуникативную связь со своей возрастной когортой, но и, по сравнению с ранней юностью, широким социумом;
- не избежание («сидения на галерке», подальше от преподавателя), не отчуждение, не заискивающе подчиненное отношение к «старшим» людям (по статусу, возрасту и др.), а взрослое, осознанное взаимодействие с ними, со всеми вытекающими из этого последствиями в поведенческом репертуаре.

И хотя и первая, и вторая позиции имеют существенные различия в понимании целеполагания обучения в вузе, они обе уповают на решение основной задачи – подготовить молодого человека к будущему трудоустройству, профессиональной работе, новому социальному статусу. Для организации ПС вуза приоритетной должна стать именно вторая позиция в понимании профессиональной подготовки студенчества.

Основной задачей вузов при всех дискуссиях о его целеполагании остается неизменным признание необходимости в создании студентам условий для *накопления запасов профессиональных знаний, умений, навыков* и за счет высокого качества технологических составляющих, сделать их конкурентноспособными. ФГОС ВПО подготовки любых специальностей как бы рассчитывает на развитие у студентов всех структурных компонентов компетентности, включающей не только профессиональные знания, умения, навыки, но и такие качества как инициатива, коммуникативные способности, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию. Но это благое пожелание чаще всего вступает в серьезные противоречия с традиционной дидактической системой вузовского обучения, засильем в нем репродуктивных форм подготовки студентов, отсутствием подлинной индивидуализации обучения, условий для развития творческого потенциала каждого студента.

Что касается обсуждения стратегических возможностей психологической науки и психологической практики вмешиваться в процесс подготовки специалистов с высшим образованием, можно утверждать следующее. Действительно, детальное перечисление всех сложнейших проблем вузовского образования с позиций решения студентами задач своего психологического и социального

развития в период перехода от юношеского возраста к зрелости, и компетентностного подхода к профессиональной подготовке приводит к вполне закономерному сомнению: «А может ли психология указать, какими средствами всего этого достичь? Как совместить решение дисциплинарных, образовательных учебных задач и личностного, профессионального развития студентов? Какими временными и кадровыми ресурсами это сделать? Какими методами? Какие для этого необходимы условия и правила?...» Круг этих вопросов необозрим. И тут возникает сразу же вопрос другого порядка: «А не слишком ли мы иллюзорно понимаем задачи вуза? Не увлеклись ли мы идеями личностно-центрированного отношения к студентам, упуская другие, конкретные задачи профессиональной подготовки специалиста с высшим образованием?»

Эти сомнения вполне правомерны. Но они вполне разрешимы.

Во-первых, чтобы судить о возможностях психологической науки и практики вмешиваться в процесс подготовки специалистов с высшим образованием сразу же необходимо определиться в вопросе: «Зачем вузу нужна психологическая служба?». Анализ публикаций за последнее десятилетие по данному вопросу показывает, что такая служба необходима, чтобы сделать высшее образование не только профессионально, но и личностно развивающим; чтобы решить за счет психологических факторов проблему повышения качества высшего образования; чтобы устранить издержки и противоречия дидактики современного вузовского обучения; способствовать переходу профессиональной подготовки студентов от репродуктивного формата к развивающему творческому; чтобы устранить противоречия между уровнями развития когнитивной и личностной составляющих профессиональной готовности специалиста. Итак, «зачем» нужна психологическая служба в вузе – весьма многогранно.

Во-вторых, какими средствами, технологиями психологическая служба вуза эти проблемы может разрешить? Поскольку социальная ситуация развития образования в нашей стране и в мире в целом выводит на первый план личность обучающегося, то, естественно, психологическая служба вуза может использовать арсенал психологических технологий развития личности, психологии обучения, индивидуализации, созданных в различных отраслях отечественной и зарубежной психологической науки и практики. Безусловно, относясь к этому арсеналу критически с позиций современной социальной ситуации.

Несколько слов о кадровом обеспечении ПС вуза. Появилась тенденция в вузах даже не гуманитарного профиля открывать психологические факультеты (дискуссионность этого положения мы в статье не обсуждаем), поэтому работа службы может осуществляться сотрудниками психологических кафедр, студентами выпускных курсов, магистрами, аспирантами, а также привлечением специалистов-психологов из других вузов, психологических центров и сфер производства. Кстати, наличие ПС в вузе значительно облегчает решение многих проблем с организацией практики студентов психологического факультета, с организацией научно-исследовательской деятельности дипломников, написания магистерских диссертаций, внедрение результатов научных исследований аспирантов и преподавателей кафедр психологии.

Целеполагание ПС вуза и планирование ее деятельности

ПС в системе высшего образования – это единство многих составляющих – научного (теоретического), прикладного (методического), практического (консультирование, профилактика, психодиагностика, просвещение), организационного (структурные подразделения, кадры, внешние и внутренние взаимосвязи).

Систематизация направлений работы ПС вуза на начальных этапах ее становления требует серьезной научно-исследовательской работы сотрудников лаборатории по построению целостной, научно обоснованной модели ПС профессионального высшего образования; определения первоочередных задач экспериментальной и технологической разработки.

Необходимо создание нормативно-правовой основы функционирования службы, определенных нормативных документов, отражающих запросы к ПС региональных управленческих структур, в зависимости от специфики вуза и условий конкретного региона, в котором возможно трудоустройство выпускников вуза. Должно быть разработано стратегическое целеполагание и четкая кон-

кретизация задач работы ПС в соответствии с профилем вуза. Намечен перспективный план функционального развития ПС вуза на ближайшие годы в соответствии с ФГОС ВПО.

Опыт работы ПС в системе высшего образования, хотя и незначительный, показывает, что все перечисленные организационно-содержательные позиции пока еще четко не определены. Поэтому так важны при ПС вуза научно-исследовательские лаборатории для определения ее методологии и создания вариативных моделей; для конкретной разработки содержания деятельности психологов, с осторожным использованием положительного опыта и технологических наработок практических психологов в других социальных сферах и образовательных системах страны. Нужно провести детальный анализ заблуждений, стратегических ошибок, неувязок, противоречий, опыта психологической практики в системе образования, чтобы «не наступать дважды на одни и те же грабли».

Главной целью деятельности ПС вузов на этапе ее становления является систематическая проработка проблем, как на теоретическом, так и на технологическом уровне, связанных с организацией психологического сопровождения компетентностной модели профессиональной подготовки будущих специалистов в условиях реализации многоуровневого профессионального высшего образования.

Приоритетные задачи ПС могут быть сформулированы таким образом.

Сопровождение не только процесса обучения, не просто процессов адаптации студентов к вузу и даже не просто подготовки к будущей профессиональной деятельности, а *озабоченность условиями развития личности студента – будущего профессионала в переходный период от юности к взрослости.*

Диагностика психологической составляющей учебного процесса и личностных параметров развития его субъектов (изучение состояний и свойств личности студентов, способностей и особенностей когнитивных процессов и познавательной деятельности, их смысложизненных ориентаций и т.д.).

Специальная психологическая подготовка студентов к эффективному вхождению в профессиональную сферу средствами учебной деятельности (обучение студентов технологиям творческой деятельности; способам саморазвития высших качеств когнитивных процессов; эффективному коммуникативному взаимодействию; технологиям личностного и профессионального роста).

Участие научно-исследовательской лаборатории психологической ПС в разработке развивающих технологий обучения (обучение субъект-субъектному взаимодействию преподавателей и студентов; технологиям проведения студентами научно-исследовательской деятельности; развитие навыков и умений дифференциации – интеграции содержания знаний в учебных дисциплинах и др.).

Повышение психологической компетентности преподавательского состава учебного учреждения в осуществлении работы с современной молодежью (тактика учета совмещения студентами учебы и работы, участие в решении личностных проблем, преодоление асоциального поведения).

Участие психологическими средствами в создании условий развития творческих способностей студентов. Доказано, что репродуктивный путь обучения малоэффективен в становлении высокого качества профессиональной готовности специалиста. Поэтому приоритетное место в работе психологической службы вуза должно принадлежать включению психологов в проектирование условий для развития творчества студентов. Творческий формат обучения студентов потребует установления иного соотношения между аудиторным обучением и производственной практикой; осуществления студентами самостоятельного учебного поиска, выбора информационного пространства; разработки инновационной дидактической технологии; изменения оценочной системы в вузе, традиционно возложенной на плечи преподавателей, часто исключающей показатели развития психологических составляющих качества профессиональной готовности студентов. В решение всех этих задач должна быть включена ПС вуза.

Разработка способов «вмонтирования» приобретаемых знаний в вузе в пространство субъект-объектного отношения к будущей профессиональной деятельности студента, направленности обучения на возникновение установок, при которых отношение студентов к знаниям включало бы прагматическую ориентированность.

Разработка теоретических основ и технологии развития профессиональной проективной деятельности как возможности студентам соответствовать современным изменчивым социально-экономическим условиям, как подготовка их отвечать на вызовы действительности.

Совместная с отдельными студентами и творческими группами научно-исследовательская деятельность по изучению причин, видов и форм отчуждения студентов в процессе вузовского обучения; экспериментальное исследование ожиданий и установок студентов от учебы в вузе.

В соответствии с процессом реформирования высшей школы на систему профессионального многоуровневого обучения в русле Болонского соглашения чрезвычайно значимо решение психологических проблем выбора профессионального творческого пути студентов; создание экспериментального инструментария изучения психологических проблем выбора студентами профессионально-образовательной траектории вузовского обучения.

Задачей работы ПС вуза должна стать разработка проблемы неопределенности профессиональной подготовки с позиций деятельностной модели работы специалиста в новых социально-экономических условиях. В проблемное поле анализа этой темы может войти изучение восприятия ФГСО ВПО преподавателями и студентами, внешние и внутренние причины неопределенности в профессиональной подготовке в вузе, появление новых требований к формированию профессиональных компетенций того, или иного профиля как основание для дополнения государственного стандарта подготовки студентов различных специализаций.

Помощь отдельным студентам и преподавателям в решении личных, психологических проблем. Работа психологов-консультантов в рамках ПС вуза может включать – изучение основных психологических проблем, по поводу которых студенты считают возможным обратиться за помощью к психологу, их систематизация для последующей профилактической деятельности. Разработка новых технологий психологического консультирования клиентов с психологическими проблемами средствами индивидуального психологического и группового консультирования. Оформление учебных программ обучения данным технологиям студентов психологического факультета университета.

В целях мониторинга результатов работы ПС вуза, ее планирования и совершенствования – изучение запросов студентов к психологической службе вуза; анализ представлений студентов о возможностях психологической помощи средствами ПС; просвещение студентов и сотрудников университета о специфике и возможностях психологического сопровождения профессионального и личностного роста студентов психологической службой университета.

Это далеко не полный объем задач работы психологической службы вуза, нацеленной на психологическое сопровождение профессионального обучения студенческой молодежи. Таким образом, реальные возможности психологической службы в системе высшего образования довольно значительные и могут, следовательно, считаться стратегическими в модернизации системы высшего образования. Реализация их должна происходить в контексте исторических, государственных, социальных задач и актуальных проблем профессионального образования.

Риски в целеполагании, в организационно-методических вопросах функционирования психологической службы вуза

При решении проблем высшего образования ПС вуза должна предвидеть риски в своей работе. Обозначим их как иллюзии и заблуждения. Опыт работы психологической службы в вузах России, хотя и немногочисленный, позволяет уже сейчас говорить о некоторых иллюзиях в определении задач функционирования этой службы, в организации ее структуры, в методах работы практических психологов с субъектами образовательного пространства вуза.

1. Установилась традиция обозначать целеполагание ПС вуза как *сопровождающее участие* в процессе реформирования высшей школы. *При таком широком, крайне значимом, но недостаточно четко определенном спектре задач ПС вуза рискует «надеть на себя тогу мессии», ответственности и долженствования за все и вся. Взвалить на свои плечи всю «вселенскую скорбь» за человеческое несовершенство и проблемы молодого поколения.* Подобное заблуждение пережила школьная психологическая служба, заплатив за эту иллюзию «профессиональным выгоранием»; разочарованием психологов в своих возможностях; имитационными состояниями деятельности

или псевдоактивностью в образовательных учреждениях; массовым уходом психологов в другие сферы деятельности и т.д. Чтобы не оказаться в таком же положении, ПС системы высшего образования изначально должна четко определиться в своих возможностях и долженствовании.

2. Очень значимой иллюзией, как показывает анализ опыта уже состоявшейся деятельности по психологическому сопровождению профессионального вузовского образования, является *попытка ПС встать в позицию «над» деятельностью уже сложившихся в системе вузовской подготовки структурных образований*. Причем эта позиция некоего «знающего основную тайну человеческой души», а, следовательно, имеющего право «давать рекомендации», «формировать», «корректировать» все, начиная от когнитивной сферы субъектов образовательного пространства, до их способностей, свойств индивидуальности и смыслов жизни. Не случайно все чаще раздаются голоса: «Не слишком ли много берете на себя, господа психологи?» Стратегическая линия работы психологической службы в вузе имеет основания только для *сопровождения* учебно-воспитательного процесса, *сотрудничества* (совместного труда) и *участия* (части деятельности) своими психологическими средствами и технологиями в процессе подготовки специалистов, но не в позе «всемогущего», стоящего над другими структурными подразделениями вузовской системы.

3. Не должно возникнуть иллюзии у ПС вуза стать дополнительным звеном и в системе управления, руководства образовательным учреждением. Выполнение по приказам руководства мониторинговых функций состояния учебных процессов, их результатов, личностных способностей и возможностей субъектов учебного пространства иногда приводит к этому заблуждению. Диагностическая деятельность психологов – это «камень преткновения», «запнувшись» о который, рушились отлаженные системы психологической практики (например, педология, или отторжение психологов коллегами в учебных учреждениях, конфликты на предприятиях и т.д.). Вообще выработка стратегии отношений ПС с управленческими звеньями учреждения – это пока еще крайне дискуссионный вопрос, не имеющий однозначного решения.

Но руководители вновь создаваемых ПС вуза с самого начала должны четко и откровенно оговорить с руководством вуза все формы своего статусного взаимодействия. При этом руководствоваться правилом – «психолог по долгу службы всегда на стороне клиента».

4. Еще одной из иллюзий, в силу сложившегося неблагополучия с воспитанием современной молодежи и сформулированными задачами государственной молодежной политики, является *попытка ПС вузов подменить собой несовершенство воспитательных вузовских структур, превратиться в «развлекательные клубы», занимаясь организацией досуга студентов, увлечься коммуникативными играми и тренингами, превратиться в модель службы развлекательной психологии*. Это не означает, что психологи устраниваются от участия в воспитательной работе в вузе. Просто должна быть четко сбалансированная программа такой работы и на основе возможностей и технологий именно психологической практики, но не в форме «проведения досуговых, воспитательных мероприятий». Слишком серьезные проблемы есть у современной молодежи (всякого рода зависимости, дисгармонии развития, личностные абerrации, конфликты с самим собой и окружающими, утрата ценностных смыслов и значений). Их должна решать ПС вуза, а не заниматься организацией психологически насыщенных развлечений студентов.

5. В стратегии деятельности ПС вуза не должно возникнуть иллюзии о возможности только своими силами решать некоторые злободневные проблемы молодежи. Например, для работы с наркотическими зависимостями нужны высококлассные специалисты наркологи, каких экономически затратно, да и не целесообразно включать в штат ПС вуза. Психолог-консультант в вузе не заменит и работу психологической службы семьи и брака. Эти проблемы решаются в специализированных учреждениях. Психологическая служба вуза может только иметь программу профилактической, просветительской работы по данным проблемам, возможно, выполнять «диспетчерскую» функцию, рекомендуя студентам учреждения, куда они могут обратиться со своими проблемами.

6. От аналогичной иллюзии следует избавиться ПС вуза и в других вопросах. Например, *не стоит подменять работу отлаженных, технологически оснащенных информационных структур вуза (библиотечных, Интернет-ресурсных и др.) в обеспечении студентов литературой даже в плане распространения психологических знаний среди молодежи*. Но психологи могут стать организато-

рами семинаров, коучинга по ознакомлению с технологиями работы с информационными ресурсами в процессе вузовского обучения.

7. Крайне серьезного отношения требует к себе получившая широкое распространение в последние годы в психологической службе образования *иллюзия о возможностях психологическими средствами решать вопросы дидактики высшей школы*. Психологической службе вуза нужно вступить в сотрудничество с учебно-методическими службами и по возможности включаться в разработку новых образовательных технологий, интерактивных методов обучения органично вписывающихся в специфику профессионального направления и конкретных специализаций. Это может стать одним из стратегических, чрезвычайно значимым и востребованным направлением работы ПС вуза.

8. Многие заблуждения возникают при определении местоположения ПС в общей структуре вуза. *Есть риск превращения ее в одно из административных мониторинговых подразделений, осуществляющих контролирующие функции, или оценки с помощью психодиагностики успешности учебно-воспитательного процесса в вузе*. Эти виды деятельности сотрудниками ПС могут быть выполнены только в случаях крайней необходимости.

9. Существует риск *превратить ПС вуза в «стол заказов» или службу «скорой помощи»*, как это случалось со школьной психологической службой. Это совсем не означает отстранение психологов от участия в решении экстренно возникших проблем в учебном учреждении. Но постоянная текущая работа сотрудников ПС вуза – это заранее спланированная, определенная годовым планом, как и любого другого структурного образования вуза, работа.

10. Особую группу рисков составляют *заблуждения и напрасные упования на некоторые виды деятельности психологов, в частности, на возможности диагностики индивидуальных различий (способностей, установок, характеров, доминирующих потребностей и т.д.)*. Значимость этого вида деятельности ПС в образовании, в том числе и при обучении студенчества, никто не подвергает сомнению. Но проблема состоит в том, что сейчас это делается чаще всего методами тестирования, созданными в прошлом столетии и в другой социокультурной ситуации. При использовании этих методов есть риск создания ошибочного представления о психологическом портрете и возможностях современного студенчества. Это во-первых. А во-вторых, что касается последующей работы с этими диагностическими данными, то она бесконечно дискуссионная, проблематичная и таит в себе много рисков.

Например, психологи часто используют для себя удобную позицию. После диагностических процедур, человеку, узнавшему о своих психологических особенностях, они предлагают «работать» самому со своими недостатками – корректировать, исправлять их. Эта позиция получила образное сравнение функции психолога «быть зеркалом» для клиента, а уж «причесываться» он должен сам. Да, это в какой-то мере правомерно в отношениях с взрослыми людьми. Но суть заключается в том, что при этом должна присутствовать профессиональная ответственность психолога за то, чтобы клиент имел возможности, средства, «орудия» и владел способами действия с ними при решении своих психологических проблем.

Или, например, так удобен для психологов призыв: «Познай себя!». Не случайно Д.А. Леонтьев в одном из своих «психостиший» написал: «Познай себя! Что толку в том? Познаешь, а куда бежать потом?». Конечно, знание своих особенностей важно, ибо, «дурак, признавший себя дураком, уже не дурак», но в то же время, одаренный, просто знающий, признающий свою исключительность, еще очень далек от реализации своей гениальности. От знания самого себя до самореализации – сложный и трудоемкий путь.

Риск подобных позиций практических психологов заключается и в том, что диагностическая деятельность может стать для них самоцелью, а не вспомогательным средством для эффективного взаимодействия со студентами в вузе.

Стратегические возможности для модернизации высшего образования с помощью диагностической деятельности ПС вузов могут открыться только при единстве разработки новых валидных и надежных психодиагностических методов познания когнитивных и личностных особенностей мо-

лодого человека и правомерных и эффективных методов воздействия на эти индивидуальные психологические реалии. Эту группу рисков в работе ПС вуза может устранить только мощная, широкомасштабная экспериментальная и теоретическая разработка дифференциальной психологии, которая в последние десятилетия значительно утратила свои позиции [12].

11. Риски деятельности психологов вуза таятся и в том, что студенты могут ошибочно переносить некоторые принципы поведенческого репертуара тренинговых занятий в повседневную жизнь. Психологические тренинговые технологии, такие модные и безудержно вторгшиеся в работу практических психологов в конце XX столетия, широко используются в работе со студентами и могут быть весьма эффективны для личностного роста. Но сколько вреда в плане временной неопределенности молодых людей сыграли ставшие жизненным кредо принципы тренинговых занятий, например, такие, как «здесь и сейчас!». Отрицательно могут отразиться на нравственном поведении молодежи принципы коммуникативных тренингов – «полная раскрепощенность», «безоценочное отношение», «толерантность к любому проявлению своей самости» и др. Поэтому сотрудники ПС вуза должны быть крайне осторожны и действительно высоко профессионально работать в процессе семинаров и психологических тренингов, чтобы «не выпустить джина из бутылки».

12. Поскольку в реестре вузовской подготовки практических психологов нет специализации – «психолог для работы в системе высшего образования», то есть риск ПС вуза уподобить моделям школьного образования, или сделать ее жалким подобием ПС других производственных и социальных сфер.

В заключение статьи, как обобщение всего вышесказанного, перечислим особенности субъектов, с кем могут успешно работать специалисты ПС вуза.

Какие студенты могут стать соучастниками работы психолога в вузе?

Студенты, активно осуществляющие свою жизнедеятельность в вузе, а не только обучающиеся «впрок» для будущей профессиональной работы. Решающие свои возрастные психологические и социальные задачи развития. Сотрудничество с психологами службы – дело добровольное, административно не регламентированное.

Студент, имеющий развитую мотивационную основу профессионального становления, заинтересованный в реализации своих особых запросов к творчеству в профессиональной деятельности и других сферах жизнедеятельности. Человек, оптимально реализующий возможности своей индивидуальности, имеющий специфическую возрастную потребность вершинного развития когнитивной сферы.

Молодой человек, столкнувшийся со стрессовыми условиями, оказавшийся в жизненных затруднительных обстоятельствах, нуждающийся в психологической помощи и поддержке.

Кто из сотрудников вуза может стать субъектом взаимодействия со специалистами психологической службы?

Администрация вуза, озабоченная реализацией компетентностного подхода в вузовской подготовке студентов.

Преподаватели, заинтересованные в создании развивающих дидактических технологий. Преподаватели, нацеленные на освобождения студентов от интеллектуального «потребительства», избегающие способов репродуктивного обучения, стремящиеся к творческому формату когнитивной деятельности студентов, заинтересованные в их профессиональном и личностном росте.

Сотрудники вуза, испытывающие дефицит в психологических знаниях, осознающие необходимость в использовании психологических закономерностей при разработке своих образовательных технологий.

Литература:

1. Рубцов В.В., Метелькова Е.И., Арсеньева Т.Н. Проблемы создания организационных моделей психологической службы в российской высшей школе // Психология образования: региональный опыт. Материалы второй национальной научно-практической конференции. М., 2005. С. 148–149.

2. *Капцов А.В.* Перспективы развития психологической службы вуза // Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты. Материалы третьей национальной научно-практической конференции. Т. 2. М., 2006. С. 65–67.
3. *Кайгородов Б.В., Варфоломеева Е.А.* Психологическая служба как центр психологической помощи субъектам образовательного процесса университета // Психология образования: региональный опыт. Материалы второй национальной научно-практической конференции. М., 2005. С. 143–144.
4. *Кислова В.С.* Система психологического сопровождения в вузе: Болонское измерение // Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты. Материалы третьей национальной научно-практической конференции. Т. 1. М., 2006. С. 67–68.
5. *Солдатова Е.Л.* Об организации системы психологического сопровождения в вузе // Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты. Материалы третьей национальной научно-практической конференции. Т. 1. М., 2006. С. 29–30.
6. *Чиркова Т.И.* Методические и организационные проблемы психологической службы в системе высшего образования // Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты. Материалы третьей национальной научно-практической конференции. Т. 1. М., 2006. С. 34–36.
7. *Фельдштейн Д.И.* Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Электронное периодическое издание. Проблемы современного образования. 2010. № 2. Модернизация образования. Сайт: www.pmedu.ru.
8. *Дубровина И.В.* Стоит ли осуждать себя? // Вестник практической психологии образования. 2008. № 3 (16). С. 3–6.
9. *Богуславский М.В.* Проблемы реформирования российского образования. (Историко-педагогический аспект) // Электронное периодическое издание. Проблемы современного образования. 2010. № 1. Модернизация образования. Сайт: www.pmedu.ru.
10. *Королева О.Л.* Психологические условия преодоления отчуждения студентов от обучения на начальных этапах вузовской подготовки: Дисс.... канд. психол. наук. – Н.Новгород, 2009. –217 с.
11. *Чеботарева С.В.* Психологические условия развития профессиональной компетентности студентов специальности «психология»: Дисс.... канд. психол. наук. – Н.Новгород, 2009. –196 с.
12. *Чиркова Т.И.* Методологические основы психологии. Практикум. – Н. Новгород: ВГИПУ, 2009. –342 с.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ШКОЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ ДЕТЕЙ
(НА МАТЕРИАЛЕ МЕТОДИКИ И. ИРАСЕКА)
PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS OF THE SCHOOL MATURITY OF CHILDREN
(BASED ON THE MATERIAL OF I. IRASEK METHODOLOGY)**

Акшенцева Ю.О.

Аспирантка кафедры нейро- и патопсихологии

Российского государственного гуманитарного университета (РГГУ)

E-mail: new_sqw@bk.ru

Akshenczeva Yu.O.

Post-graduate student of chair neuro and pathopsychology
of the Russian state humanitarian university

Аннотация. В статье выделены и охарактеризованы показатели школьной зрелости. Раскрыты возможности Метода Керна – Ирасека в определении школьной зрелости.

Annotation. In article indicators of a school maturity are allocated and characterized. Capabilities of the Method of Kern – Irasek in definition of a school maturity are exposed.

Ключевые слова: педагогическая психология, школьная зрелость, диагностика, тесты.

Keywords: pedagogical psychology, school maturity, diagnostics, tests

Когда ребенок достигает возраста 6–7 лет, многие родители озабочены следующими вопросами, связанными с его поступлением в школу: Как сделать так, чтобы ребенок легко учился, с удовольствием ходил в школу, был хорошим учеником в классе, чтобы не возникали трудности в общении со сверстниками и учителями?

Ребенок начинает восприниматься родителями через призму успешности в школе. Насколько правомерна подобная их позиция? Есть ли критерий, который позволяет адекватно оценить степень подготовленности ребенка к школьной жизни? Такой критерий есть, и в психологии он получил название "*школьная зрелость*".

Под школьной зрелостью понимается достижение ребенком такого уровня психического развития, когда он оказывается способным принимать участие в школьном обучении[1]. Психологами были выделены элементы зрелости:

Хронологическая зрелость

Важно учесть, что в возрасте 6 лет между мальчиками и девочками существует разница в полтора года в эмоциональном и социальном плане, в пользу девочек. 80% мальчиков созревают к школе только к 7 годам (а некоторые даже считают, что к 8 годам), тогда как 80% девочек созревают к школе уже к 6 годам.

Физиологическая зрелость

Все этапы развития различны. Прошел ли ребенок все этапы, не перескочив ни один? Принимают во внимание также его физические размеры, рост, вес, общее состояние здоровья.

Умственная зрелость – вся область познания и восприятия

Чего ожидают от ребенка в речевой сфере, которая является очень важной и значительной? Его словарный запас, знание понятий и терминов, понимание причины и следствия, нахождение похожего и отличного между предметами, приобретение ценностей (можно/нельзя, хорошо/плохо), понима-

ние причинной связи между взаимосвязанными и вытекающими одно из другого событиями. Умение сортировать предметы по цвету, форме, размеру и т.д. Умение различать реальность и вымысел. Кратковременная и долговременная память. Умение различать визуально и на слух образ и фон, детали, связь между целым и его частями. Умение обобщать и применять знания. Зрелый в области познания и восприятия ребенок реализует свой потенциал. Дети с трудностями обучения не реализуют свой потенциал.

Психологическая - неврологическая зрелость

Эффективное выполнение заданий, проверяющих психомоторные навыки, таких как: вырезание, наклеивание, копирование форм, бег, прыжки, точность, держание карандаша и др. Эта зрелость зависит от сенсомоторного развития (чувства и движения).

Эмоциональная зрелость

Соответствие требованиям, умение принимать критику, соревнование, давление. Способность ребенка познать самого себя, свою значимость, переход от зависимости к самостоятельности. Развитие уверенности в себе, веры ребенка в то, что он сможет справиться в школе. Переход от эгоцентрического мышления к зрелому пониманию своего места среди других: другой тоже хочет и имеет право. Стремление к успехам, развитие уровня желаний, умение принимать удачи и неудачи на пути к исполнению желаний. Умение откладывать исполнение желания без чувства неудовлетворенности и унижения. Умение преодолевать отчаяние, проблемы и разочарования и продолжать учиться! Способность принимать авторитет, выполнять указания с позитивным чувством.

Социальная зрелость

Социальная приспособленность, умение делиться вещами. Умение дать и принять, получить удовольствие от совместной игры, понимать другого и считаться с ним. Знать принятые в школе нормы и соответствовать им. Понимать, что в саду и школе разные правила; что с учителем или директором разговаривают иначе, чем с товарищем. Способность контролировать желания, гнев. Умение работать в коллективе (взаимодействие и соревнование)[1]. Зрелый ребенок должен понять отличие между правилами и нормами, знакомыми ему по дому и детсаду, и школьными, и научиться принимать эти изменения[2; 4].

Все вышеперечисленные критерии чрезвычайно важны, потому что если у ребенка есть проблема или проблемы в одной из этих областей – он не созрел для учебы.

Для определения готовности ребенка к обучению в школе широкое распространение получил ориентировочный *тест школьной зрелости Керна-Ирасека*, который дает представление об уровне психического развития, степени зрелости моторики, мышления и др.

И. Ирасек под школьной зрелостью понимал такое состояние психики организма ребенка, когда он по интеллектуальным, социальным, физическим и эмоциональным характеристикам достигает способности посещать школу и учиться в ней [5].

Метод Керна-Ирасека включает 3 задания: рисование фигуры человека по представлению, графическое копирование фразы из письменных букв и срисовывание точек в определенном пространственном положении.

На основе выполнения, которых присваивается определённый балл за количество сделанных заданий в соответствии с возрастом.

Первое задание даёт возможность выявить зависимость между изобразительной деятельностью и развитием образного мышления. И провести ориентировочную оценку общего умственного развития ребёнка.

Выполнение второго и третьего заданий тесно связано с уровнем развития у ребёнка способности к произвольному поведению (он должен проявить волевое усилие, исполнить инструкцию в малопривлекательной работе в течение необходимого времени), что является важной предпосылкой для успешного обучения. При воспроизведении письменных букв и геометрических фигур, являющихся для детей в дошкольном возрасте исключительно абстрактными формами, выявляется, достиг ли ребёнок такого уровня психического развития, чтобы он мог понять принцип задания «подражания образцу» и овладеть им. Кроме того, задания теста дают представление о развитии

мелкой моторики и двигательных координаций, необходимых для становления навыков письма и осуществления рисуночной деятельности.

“Школьнозрелыми” считаются дети, получившие в сумме за выполнение 3-х заданий данного теста 3–5 баллов, “среднезрелыми” – 6–9 баллов и “незрелыми” – 10 и более баллов [3].

Было проведено исследование психологической готовности 31 ребёнка (15 мальчиков и 16 девочек) старшего дошкольного возраста (от 5 до 7 лет), посещающих обычный детский сад, причем, среди обучающихся были дети с диагнозом ЗПР.

По результатам обследования, высокий уровень развития, то есть готовность к школе показали 39% детей, 29% детей показали «сомнительную зрелость» (по И. Ирасеку) и 32% детей – незрелость, что говорит о недостаточной готовности к школе и необходимости сопровождения данной группы детей школьным психологом.

В ходе обследования была выделена группа из 77 % детей с проблемами в эмоционально личностной сфере. Из них 26 % детей имеют низкий уровень самооценки, 19 % детей – низкий уровень развития коммуникативных способностей, 19% детей – высокий уровень тревожности и страхов; 13% детей – дефицит игровой деятельности.

Так же, была выделена группа детей с недостаточной сформированностью графомоторных навыков, на неё пришлось 52% детей. Данной группе детей была рекомендована работа по преодолению недостаточной сформированности графомоторных навыков.

У детей с «сомнительной зрелостью» и «незрелостью» выявлено сочетание выраженных проблем в эмоционально-личностной сфере и выраженная несформированность когнитивных процессов, в первую очередь, графомоторных навыков рисуночной деятельности и образного мышления.

Были выделены следующие параметры психической деятельности, наиболее часто встречающиеся у детей, характеризующие средний и низкий уровень развития:

- задержка в развитии изобразительной функции (46% детей);
- несоответствие рисунка возрастной норме (46%детей);
- незрелость социальных навыков (23%);
- низкий уровень самооценки (42%);
- эмоциональная напряженность (19%);
- завышенный уровень тревожности (23%).

Благодаря данному исследованию, было установлено, дети имеют те или иные трудности, которые в последствии могут привести к школьной неуспеваемости, трудностям адаптации к школьной жизни, причем нередко отставание в учёбе растягивается на несколько лет.

Но если бы "школьная незрелость" проявлялась лишь в плохих оценках, успеваемости и усвоении школьной программы... К сожалению, у "незрелых" детей ухудшается здоровье: они чаще болеют, у многих развивается невроз, появляется страх перед школой и нежелание учиться. Это связано, прежде всего, с чрезмерным напряжением ребенка, стремящегося выполнить требования учителя. Чтобы предотвратить такую ситуацию, необходимо определить готовность детей к обучению еще до поступления в школу.

Что делать, если ребенок оказался не готов к школе? Оставшееся до школы время желательно посвятить коррекционной работе. Если ребёнку 6,5 лет – повремените с поступлением в школу. Даже если к началу учебного года ребенку уже исполнилось 7 лет, но у него серьезные проблемы со здоровьем (хронические болезни, часты обострения и т.д.), лучше отложить учебу на год. Возможно, обстоятельства вынуждают вас отдать такого ребенка в школу, тогда постарайтесь выбрать щадящий вариант обучения: четырехлетняя начальная школа, класс компенсирующего обучения, где педагог понимает индивидуальные особенности ребенка.

"Незрелость" детей не может быть причиной отказа в приеме для обучения в школе, окончательное решение остается за родителями. Однако не забывайте, что речь идет не просто об учебе, а о здоровье вашего ребенка.

Помочь таким детям могли бы коррекционные занятия с психологом или работа психолога с родителями для обеспечения условий формирования адекватных эмоционально-личностных реакций ребенка.

Литература:

1. Большой психологический словарь/Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. П.Зинченко. – СПб., 2004, 672 с.
2. Особенности психологического развития детей 6 - 7 летнего возраста / под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. М. 1988. - 189 с.
3. Чирков В.И., Разумовская О.Л. Скрининговый тест школьной зрелости.– Ярославль, 1995.
4. Что такое "школьная зрелость"? : Справочник для родителей будущего первоклассника / под редакцией Е.А.Белого. М., 1999.
5. Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия /под ред. И. В.Дубровиной, В. В Зацепина. М., 1999. - 253 с.

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ

(Сообщение о работе XXVII Сессии Научного совета по истории образования
и педагогической науки РАО)

HISTORICAL-PEDAGOGICAL RESEARCH ON DEVELOPMENT PROCESS OF PEDAGOGIC KNOWLEDGE IN SCIENCE AND EDUCATION

(Announcement on activity of XXVII Scientific council Session on history of education
and pedagogic science of the Russian Academy of Education)

Игнатьева Т.Б.

Зав. лабораторией методологии историко-педагогических исследований УРАО ИТИП,
кандидат педагогических наук, доцент

E-mail: itiprao@mail.ru

Ignat'eva T.B.

Head of Laboratory of methodology of historical-pedagogical research. Institute of theory and history
of pedagogic of Russian Academy of Education

Candidate of science (Education)

Associate professor

Сковородкина И.З.

Ученый секретарь УРАО ИТИП, доктор педагогических наук, профессор

E-mail: itiprao@mail.ru

Skovorodkina I.Z.

Academic secretary Institute of theory and history of pedagogic of Russian Academy of Education

Doctor of science (Education)

Professor

31 января – 1 февраля 2011 года в Учреждении РАО «Институт теории и истории педагогики» состоялась XXVII сессия Научного совета Российской академии образования по проблемам истории образования и педагогической науки, посвященная развитию педагогического знания в науке и образовании (председатель – член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор М.В. Богуславский, секретарь – доктор педагогических наук, профессор И.З. Сковородкина). В ее работе приняли участие 57 ученых – историков педагогики более чем из 30 городов России и стран СНГ (Республика Беларусь). К началу работы Сессии был подготовлен солидный сборник, содержащий материалы о развитии педагогического знания в науке и образовании, в который были включены доклады и сообщения 113 исследователей из различных регионов России и стран СНГ.

Открыл работу сессии и.о. директора Института теории и истории педагогики, доктор педагогических наук А.В. Овчинников. В своем выступлении он поздравил всех участников сессии, пожелал творческих успехов, новых исторических находок в выявлении историко-педагогических проблем и их объективном анализе, в определении проверенных временем путей решения задач и планов по модернизации российского образования, отметил важнейшую роль историков педагогики не только в сохранении, но и в развитии педагогического знания.

С докладом «Историко-педагогическое пространство России» выступил председатель Научного Совета по проблемам истории образования и педагогической науки, член-корреспондент РАО, д.п.н.,

профессор, главный научный сотрудник ИТИП РАО *М.В. Богуславский*. Охарактеризовав научное сообщество историков педагогики, проанализировав исследовательские проблемы и определив перспективы развития историко-педагогических исследований, он показал, что история педагогики и образования как неотъемлемая часть истории культуры наиболее динамично развивалась на протяжении последнего двадцатилетия.

Подчеркнув, что в целом в осуществлении отечественных историко-педагогических исследований удалось обеспечить органичную преемственность в передаче исследовательской эстафеты от старшего поколения историков педагогики к историкам средней и молодой генерации, он представил наиболее устойчивые центры историко-педагогических исследований, представленные крупными учеными – педагогами, начиная с Дальнего Востока, Восточной и Западной Сибири, Мордовии, Удмуртии, республики Марий Эл, Северного Кавказа, Поволжья, Центральной части России, Севера и заканчивая Москвой и Санкт-Петербургом.

В качестве ближайших задач историко-педагогического сообщества им были выдвинуты: создание Всероссийского центра историко-педагогических исследований; деятельность по оформлению Российской ассоциации историков педагогики; издание специального журнала по историко-педагогической проблематике. Решение этих задач, несомненно, способствовало бы координации деятельности историков педагогики и аккумулировало бы наиболее значимые результаты историко-педагогических исследований.

В своем выступлении член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, главный редактор журнала «Педагогика» *А.Я. Данилюк*, сосредоточившись на актуальной проблеме духовно-нравственного воспитания в отечественной педагогической традиции, отметил прогностический характер историко-педагогических исследований. Докладчик особо подчеркнул значение творчески-критического использования историко-педагогических исследований в современных условиях модернизации образования, тесно связанной с созданием проекта «Наша новая школа», поиском и поддержкой талантливых детей, раскрытием способностей каждого ребенка и максимальной подготовкой его к выбору профессии, формированием и развитием ценностей здорового образа жизни, экологическим воспитанием и образованием.

Основным тенденциям развития историко-педагогической науки в США и Западной Европе на современном этапе было посвящено выступление доктора педагогических наук, профессора Волгоградского государственного педагогического университета *М.В. Савина*. Он утверждал, что доминирующим направлением в современных историко-педагогических исследованиях является концепция «политологической истории педагогики», в основе которой лежат политические взгляды авторов педагогических теорий и концепций.

В выступлении руководителя Центра теории непрерывного образования Института теории и истории педагогики, действительного члена РАО *А.М. Новикова* затрагивались вопросы необходимости перехода в современных условиях от педагогики индустриального общества к педагогике постиндустриального общества. Он обратил внимание на то, что резкое изменение политики и экономики, культуры и социальной сферы, индивидуальных и общественных отношений, образа жизни людей привели к изменению их ценностей. На протяжении более двухсот лет доминирующей идеей была идея спасения человечества посредством справедливого общественного устройства, построения такого идеального общества, в котором будут воспитываться идеальные люди. Жизнь показала, что основой прогрессивного развития человечества является сам человек, его нравственная позиция, природосообразная деятельность, культура, образованность, профессиональная компетентность. Системообразующим фактором организации общества была наука, научные знания, положенные в основу содержания образования. В современных условиях роль науки существенно изменилась, она переключилась с «вечного» знания, особенно в гуманитарных, общественных и технологических отраслях на знание «ситуативное». Теперь научные знания должны стать лишь одним из компонентов содержания образования, равноправно и рядоположено с другими формами человеческого сознания. Научный тип образования должен смениться новым типом, технологическим или проектно-технологическим. Общество, в котором образование становится подлинным капиталом и

главным ресурсом, предъявляет новые жесткие требования к образовательным учреждениям, к их профессиональной деятельности и ответственности за нее. Необходимо заново осмыслить, что такое обучение, воспитание, обученный и воспитанный человек.

В докладе заведующего кафедрой педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, доктора педагогических наук, профессора *А.Н. Шевелева* «Тенденции развития петербургского учительства в период 1990 – 2010 гг.» были затронуты актуальные вопросы о соотношении педагогической инноватики и традиций отечественного образования в условиях информационного общества.

Выступавший подчеркнул, что педагогические инновации во времени характеризуются цикличностью и иерархическим характером; инновационная педагогическая деятельность несет в себе разное смысловое понимание, которое надо различать (она может выступать в качестве идеологии, лозунга времени, погони за статусом ОУ и отдельного педагога); инновационная деятельность может выступать как инструмент осознанного и управляемого развития системы образования, чем она и привлекательна органам управления разного уровня, но может выражать и естественный стихийный (и потому непонятный бюрократии) для педагогического сообщества процесс поиска путей решения насущных для образования проблем; инновационная педагогическая деятельность как явление современного образовательного пространства может иметь как внешний, привнесенный, часто заимствованный, так и внутренний, прорастающий характер.

В.М. Блинов, кандидат педагогических наук, доцент Владимирского государственного гуманитарного университета проанализировал содержание историко-педагогического альманаха ВЛАДИ, главным редактором которого он является. Выступающий показал его значение для развития историко-педагогического знания в постсоветский период и пригласил участников сессии, всех историков педагогики России к сотрудничеству в журнале.

Свой доклад «Этнокультурное направление в отечественном образовании: проблемы и перспективы» доктор педагогических наук, профессор *И.З. Сковородкина* начала с обращения к участникам XXVII сессии Научного совета почтить память недавно ушедшего от нас педагога, выдающегося ученого, основоположника этнопедагогики как направления педагогического знания, академика РАО Геннадия Никандровича Волкова.

Далее в выступлении были сделаны акценты на том, что педагогическая наука не может быть в полной мере объективно представлена без знаний по истории просвещения, образования (воспитания и обучения) народов России; на тенденциях, наблюдаемых в различных регионах необъятной страны; на том, что исследования с этнокультурной проблематикой приобретают особую значимость и в связи с потребностью в выработке новых подходов к изучению проблем образования, связанных с разработкой его стратегии и тактики, что подобные педагогические исследования способны внести существенный вклад в научно-теоретическое, научно-практическое обоснование мероприятий по модернизации системы отечественного профессионального образования.

Подчеркнув, что в регионах России накоплен богатейший этнокультурный материал, докладчица, проанализировав содержание и техники исполнения исследований с этнокультурной проблематикой, отметила, что при разработке этнокультурной составляющей образования важно иметь в виду ориентированность на выпускника образовательного учреждения – гражданина поликультурной России. И.З. Сковородкиной была определена перспективная тематика исследований по этнопедагогике.

В рамках сессии работали четыре тематические секции.

В первой секции обсуждалось «**Формирование философских, методологических и теоретических основ педагогического знания**» (рук. член-корреспондент РАО, д.п.н., профессор, главный научный сотрудник ИТИП РАО В.Г. Безрогов и д.п.н., профессор, проректор Волгоградского государственного педагогического университета С.В. Куликова).

В докладе кандидата педагогических наук, доцента, главного специалиста Научно-координационного управления РАО Президиума РАО *Л.М. Зотовой* внимание было сосредоточено на разработке новых теоретико-методологических подходов в историко-педагогических исследованиях в современных условиях общественного развития России. На примере проблемы «Генезис высшего

женского образования в России (вторая половина XVIII – начало XX вв.)» Л.М. Зотова выделила ряд актуальных позиций, которые необходимо учитывать историку педагогики в контексте нового педагогического знания: саморазвитие и самоактуализация личности, взаимодействие общества и конкретного человека, ценности культурной антропологии, способности и потребности человека воспитывать и быть воспитанным, многообразие проявлений человеческой природы, их учет в педагогической деятельности женщины, ее профессиональной направленности и специализированной подготовки, адекватной потребностям современного общества.

В выступлении *С.В. Куликовой*, посвященном целостному подходу к историко-педагогическим исследованиям, рельефно прозвучало, что никакая идеология, отражающая сиюминутные интересы отдельных лидеров партий и государств, не должна определять цели воспитания молодежи, т.к. это приводит к подавлению личности, деморализации и расколу общества.

Методологические вопросы о соотношении исторического и логического, ретроспективы и настоящего, применении гендерного и аксиологического подходов в историко-педагогических исследованиях, поднятые кандидатом педагогических наук из Новочеркасска *А.В. Духавневой*, вызвали дискуссию, в которой приняли участие члены данной секции.

Во второй секции работали исследователи, изучающие **«Развитие педагогического знания в трудах отечественных и зарубежных педагогов, деятельности образовательных учреждений»** (рук. д.п.н., зам. директора ИТИП РАО А.В. Овчинников и д.п.н., профессор Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина А.А. Романов). Участники секции сосредоточили свое внимание на обсуждении вопросов общеисторической методологии и проблемах современной историко-педагогической науки в России.

Ведущий научный сотрудник ИТИП РАО, кандидат педагогических наук *Е.А. Прокофьева*, выступая на тему «Отражение взаимосвязи воспитания и обучения в педагогических трудах представителей киевской философской школы» показала, что идея взаимосвязи воспитания и обучения как одна из фундаментальных идей теории педагогики в XIX в. являлась основополагающей и в работах представителей знаменитой киевской философско-педагогической школы: П.Д. Юркевича, С.С. Гогоцкого, О.М. Новицкого, И.Г. Михневича. В истории педагогики это направление ранее не исследовалось, хотя во второй половине XIX в. оно было чрезвычайно важным в развитии образования и педагогического знания. Идеи киевской профессуры активно применялись как в Киевском университете св. Владимира, так и в Киевской духовной академии, которые были одними из сильнейших учебных заведений в России, выпускавших как научную элиту, так и преподавателей высшей и средней школы. Таким образом, их педагогические взгляды и идеи реализовывались впоследствии на достаточно широкой образовательной базе. Они также входили в основу учебных курсов педагогики, философии, логики и других гуманитарных дисциплин.

В докладе доктора педагогических наук, профессора Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова *Л.А. Абрамовой* был раскрыт нравственный аспект отношений педагогов и учащихся в наследии К.Д. Ушинского.

Заведующий кафедрой дошкольного образования Владимирского государственного гуманитарного университета, кандидат педагогических наук, доцент *Г.Ю. Максимова* продемонстрировала реализацию идеи «школа жизни» как приоритетную исследовательскую задачу отечественной дошкольной педагогики начала XX века.

Оценка деятельности основателя российской экспериментальной педагогики психофизиолога А.П. Нечаева учеными XX века прозвучала в сообщении *А.А. Романова*. На недооценку важнейших для современности педагогических идей П.Ф. Каптерева обратил внимание кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ИТИП РАО *О.Б. Ховов*.

Живой интерес участников сессии вызвало выступление кандидата исторических наук, доцента, старшего научного сотрудника УРАО ИРОС (г. Томск) *Л. М. Найбороденко*, посвященное недостаточно исследованному томскому периоду жизни и деятельности российского философа и педагога С.И. Гессена (1917–1921).

Столетию со дня рождения организатора отечественной системы политехнического образования М.Н. Скаткина было посвящено выступление старшего научного сотрудника УРАО ИСМО *С.З. Занаева*.

Доклад доктора педагогических наук, профессора Московского государственного областного университета *А.П. Беликовой* было посвящено столетней годовщине со дня рождения основоположника региональных исследований развития образования и педагогической мысли Сибири *Ф.Ф. Шамахова*.

Т.Н. Богуславская, кандидат педагогических наук, доцент Московского городского педагогического университета охарактеризовала процесс развития теоретических основ содержания дошкольного образования в отечественной педагогике и психологии второй половины XX века как последовательно логичное разворачивание его структурных элементов. Этот процесс включал в себя следующие этапы: общая теория содержания дошкольного образования – 1950-е – 70-е гг., частные теории – 1960-е – 80-е гг., базовые концепции содержания дошкольного образования – вторая половина 80-х гг., вариативные концепции содержания дошкольного образования – 1990-е гг., программно-методические материалы – вторая половина 90-х гг., проект государственного стандарта дошкольного образования – конец 90-х гг.

На круглом столе, организованном третьей секцией, собравшей участников сессии, занимающихся исследованиями **«Основных направлений развития этнопедагогики, поли- и мультикультурного образования»** (рук. д.п.н., профессор, ученый секретарь ИТИП РАО *И.З. Сковородкина*), обсуждались следующие проблемы: предмет и место этнопедагогики в системе педагогических наук, этнопедагогика и народная педагогика, их сходство и различие; соотношение традиций и инноваций в межкультурном общении народов России и зарубежных стран, особенности развития этнокультурного направления в России и странах СНГ, средства и методы формирования культуры межнационального общения, применение этнопсихологических технологий в социально-педагогической работе с детьми и молодежью и др.

С сообщениями выступили: *Брюхова Ю.П.* (Архангельск), *Григорьев В.М.* (Москва), *Косинова О.А.* (Москва), *Конькина Е.В.* (Оренбург), *Малиновская С.М.* (Томск), *Мариносян Т.Э.* (Москва), *Мосягина С.Ю.* (Архангельск), *Рогачева Е.Ю.* (Владимир), *Снапковская С.В.* (Минск), *Самсонова Н.С.* (Минск). Оживленная дискуссия развернулась по проблемам методологии, теоретических подходов и приоритетных направлений исследований с этнокультурной проблематикой.

В выступлении доктора педагогических наук, профессора, главного научного сотрудника Института семьи и воспитания РАО *В.М. Григорьева* был сделан акцент на том, что устои народной жизни не следует идеализировать: в них немало противоречивого; речь должна вестись и о критериях отбора этого материала и разработке технологии освоения этнокультурного опыта.

И.З. Сковородкина вычленила перспективные направления в развитии педагогики народов России: проблема национального языка, межнационального общения, национальной (моно- и поликультурной) школы, подготовка учителей для национальной школы, содержание воспитания и образования в национальной школе, воспитания у детей и молодежи такого необходимого в условиях массовой миграции населения качества личности как межнациональная толерантность.

Старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Архангельского областного института переподготовки и повышения квалификации работников образования *Ю.П. Брюхова* показала эволюцию и динамику духовно-нравственного воспитания школьников средствами народной игры. Отметила, что формирование у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе, ответственности за судьбу России и другие качества являются важнейшими задачами воспитания.

В выступлении соискателя ИТИП РАО, доктора исторических наук, профессора *С.В. Снапковской* (г. Минск, РБ) было подчеркнуто значение организации оптимальных путей педагогического процесса на основе учета этнокультурных потребностей, выявленных с помощью анализа ментальности мышления, культурно-исторических особенностей, национальных традиций воспитания и соотнесения их с общечеловеческими ценностями, а также целями и задачами подготовки педагогов на примере Республики Беларусь.

Предыдущего оратора дополнила исследователь из Беларуси *Н.С. Самсонова*, представив этнопсихологический анализ феномена «игра» и охарактеризовав возможности построения на данной

основе имплицативного игрового обучения. Это позволило сделать вывод о том, что учет этнокультурной уникальности каждого народа будет способствовать вхождению обучения в культуру народов, а уважение национальной системы ценностей позволит в полной мере осуществить образование, ориентированное на понимание общечеловеческих идеалов.

В результате работы секции был определен спектр наиболее актуальных направлений исследований: этнокультура детства; факторы этнокультурного воспитания; этнокультурная функция воспитания; методы, формы, средства, технологии этнокультурного воспитания и др.

В четвертой секции (рук. к.п.н., доцент, зав. лабораторией ИТИП РАО Т.Б. Игнатьева) обсуждалось **«Развитие подходов к подготовке учителя и его профессиональной творческой деятельности в отечественной и зарубежной педагогике»**.

Дискуссионный характер носило выступление доктора педагогических наук, профессора Тверского государственного университета *В.М. Лобзарова*. Рассмотрев проблемы взаимовлияния исторических традиций и инноваций в содержании отечественного высшего гуманитарного образования, докладчик отметил, что современное гуманитарное образование стоит перед необходимостью интерпретации принципа практико-ориентированности образования как способности формировать личность, которая сумеет эффективно использовать свои знания и мышление для достижения жизненного успеха, карьерного роста, способности найти себя в своем историческом времени, в соответствии с внутренней свободой личности экзистенциального самоопределения.

В выступлении доктора педагогических наук, профессора Томского ГПУ *В.И. Ревякиной* были рассмотрены негативные процессы, происходящие в российской школе постсоветского периода, отрицательно влияющие на ее кадровое состояние: старение педагогического корпуса, феминизация школ. Этим, а также падением общего культурного уровня и выпускников, и учителей, отсутствием элементарной грамотности абитуриентов объясняется несформированность у учащихся навыков самостоятельной мыслительной деятельности. На примере опыта работы с магистрантами, В.И. Ревякина рассказала о применении ею инновационных приемов и методов наряду с традиционными, проверенными временем.

Рассмотрев профессионально-педагогическую подготовку преподавателей дореволюционной отечественной высшей школы, кандидат педагогических наук, зав кафедрой педагогики Благовещенского ГПУ *Н.В. Карнаух* обратила внимание на то, что, как в XIX–XX вв., так и в наше время дискуссионным продолжает оставаться вопрос, нужна ли преподавателю школы или вуза специальная педагогическая подготовка.

Продолжил развитие этой проблемы педагог из Томска *В.В. Лобанов*, утвердительно ответив на этот вопрос. Кроме того, он подверг критике политику бюрократизации и формализации образования, навязываемых школьным учителям и работникам народного образования чиновниками различных рангов. Выступающий привел примеры перегрузки школьных работников разного рода отчетами, дополнительными заданиями, подсчетом часов, которые учитель уделяет ребенку, заполнением личных карточек, сбором ответов на тесты и т.д.

В.М. Лобзаров и *А.Н. Шевелев*, принявшие участие в дискуссии, единодушно пришли к выводу: «Только уникальные условия могут породить уникального творческого педагога, а поскольку мы живем в интересное время, время перемен, инновационных творческих исканий в педагогической области, то надо творить, дерзать, экспериментировать».

В выступлениях заведующего лабораторией изучения образования и педагогики в зарубежных странах ИТИП РАО, доктора педагогических наук А.К. Савиной и кандидата педагогических наук Л.И. Писаревой было отмечено, что в отличие от России страны Восточной Европы, входящие в Болонский процесс, сначала организовали систему подготовки учителей, которые затем стали осуществлять реформу в общеобразовательных учреждениях.

На итоговом Пленуме с кратким анализом работы секций выступили их руководители. При подведении итогов работы сессии ее участники **единодушно поддержали предложение М.В. Богуславского об организации Российской ассоциации историков педагогики**, избрали оргкомитет по подготовке ее Устава, определению целей и задач ассоциации, а также формированию перспективных направлений ее работы.

ЦЕЛИ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

NATIONAL EDUCATION GOALS

Ланин Б.А.

Главный научный сотрудник ИСМО РАО,
доктор филологических наук, профессор

E-mail: 99bbb@mail.ru

Lanin B.A.

Chief research scientist at the Institute for content and methods of
training of the Russian Academy of Education,
Doctor of Philology, Professor

Рецензия на книгу Vinovskis Maris A. «From A Nation at Risk to No Child Left Behind. National Education Goals and the Creation of Federal Education Policy». New York and London :Teachers College, Columbia University, 2009.

Аннотация. Книга представляет читателям стратегические идеи, партийные привязанности, политическое маневрирование и влияние федеральной политики.

Annotation. This review is considering new Maris Vinovskis's book on education From A Nation at Risk to No Child Left Behind. The book ranges across policy ideas, party loyalties, political maneuvering and impact of federal policies.

Ключевые слова: К-12, цели образовательных реформ, мониторинг качества образования, национальные тесты, образовательная политика.

Keywords: K-12, goals of educational reforms, monitoring of quality of education, national tests, educational policy

Maris A.Vinovskis, *From A Nation at Risk to No Child Left Behind*. National Education Goals and the Creation of Federal Education Policy. Teachers College, Columbia University, New York and London, 2009.

Перед нами – тщательно документированная история реформирования американского образования начала XXI века. В книге нет ни одного утверждения, которое не было бы подтверждено либо официальными документами, либо общедоступной статистикой. Такая манера изложения научного материала делает очередную книгу Мариса Виновскиса (Maris A.Vinovskis) важным исследованием по социологии современного мультикультурного образования в условиях демократического информационного общества.

Автор книги – Марис Виновскис, ведущий американский специалист по социологии образования. Интересна его судьба. Он родился в Латвии. В возрасте 6 лет родители привезли его из Германии в США, в небольшой город в штате Небраска. Это было в 1949 году. Английского он тогда не знал, но ему помогли замечательные учителя в местной школе. Мальчик так полюбил их, что решил сам стать учителем, а позже занялся педагогикой и стал автором ряда важных книг.

Сейчас он занимает несколько постов: профессор истории Мичиганского университета, профессор-исследователь ISR и профессор в Школе публичной политики им. Дж. Р. Форда. Виновскис входил в созданные Конгрессом США независимые комиссии программ «Цели 2000» и «Ни одного отстающего ребенка». Он работал в Департаменте образования при Джордже Буше-старшем и Билле

Клинтоне, т.е. при республиканцах и демократах, так что его соображения относительно практических аспектов реализации школьной реформы и оценки школ в разное время представляют особый интерес.

М. Виновскис пишет в новой книге о федеральной программе K-12, а также о программах «Цели национального образования», «Америка 2000», «Цели 2000» и «Ни одного отстающего ребенка».

Рецензируемая книга фокусируется на нескольких проблемах:

- анализирует изменяющиеся социальный, экономический и «семейный» контексты образования и школьной жизни;
- оценивает сильные и слабые стороны целей национального образования, основывающихся на реформировании стандартов;
- рассматривает такие ключевые подходы как увеличивающиеся федеральные расходы на образование и образовательные стратегии, основанные на фундаментальных исследованиях;
- критикует программу «Ни одного отстающего ребенка» и рекомендует ожидать более реалистичных результатов, а также предлагает подходы к успешному образованию для всех детей;
- поднимает вопрос достоверного контроля качества реформируемого образования.

Книга эта написана на стыке истории, политологии и педагогики. Особое внимание уделяется демографическому аспекту. Демографический контекст современного образования в развитых странах отличается падением рождаемости. Детей в школах становится меньше, а расходы на образование за последние 30 лет выросли в несколько раз. Конечно, это происходит за счет налогоплательщиков. Успехи медицины способствуют продлению человеческой жизни, но пожилые люди вовсе не жаждут платить дополнительные местные налоги на образование.

Особенность США еще и в том, что непрекращающаяся иммиграция изменяет состав населения. После Великой депрессии иммиграция почти иссякла, во время Второй мировой войны восстановилась, затем в 1965 г. был принят Иммиграционный Акт, после чего иммиграция неуклонно растет. В 1990 г. иммигрантов было 4,8 на тысячу человек, а в 2005 – уже 10,5. Однако нелегальных иммигрантов тоже немало, а в официальную статистику они не входят. Снижается бедность и растет количество благополучных семей, так что интерес к образованию возрастает. Представители национальных меньшинств и дети из бедных семей не стремятся поступить в колледжи и университеты. В них по-прежнему значительно меньше афро-американцев и испаноговорящих студентов.

В школах проблемы иного рода. Каждый пятый школьник в возрасте от 5 до 17 лет не говорит дома на английском языке. Каждый четвертый из них испытывает трудности, обучаясь на английском языке. У них проблемы возникают не только с чтением, но и с математикой, и со всем комплексом гуманитарных наук.

Все же все большее число американцев получают высокое образование. В 1960 г. только 8% 25-летних американцев окончили колледж. В 2006 году этот процент поднялся до 28. Среди них 28,4% – белые американцы, 18,5% – афро-американцы, 12,4% – испаноязычные американцы. Они и составляют основное количество тех родителей, которые все больше заинтересованы в лучшем школьном образовании детей.

Однако может ли национальная образовательная система отвечать вызовам времени? Способна ли она удовлетворить растущий спрос на качественное современное образование? Способствовать этому и должна была национальная реформа образования, которая, трансформируясь, идет в Америке уже 20 лет.

Федеральная образовательная реформа, промежуточные результаты которой анализирует Марис Виновскис, началась в Калифорнии. Начавшись с математики, она вскоре охватила и гуманитарные предметы. Последующие программы «Америка 2000» и «Цели 2000» вовлекли в реформирование образование всей страны.

«Америка 2000» – инициатива президента Дж. Буша-старшего. Она основывалась на добровольном прохождении национальных тестов, пишет Виновскис. Администрация Клинтона приняла национальные стандарты и тесты в принципе, но под давлением консерваторов подчеркивала, что

штаты самостоятельны в проведении реформы, а одна из задач – выравнивание академических стандартов различных штатов, школьных программ K-12 и систем оценок.

Эту деятельность в Америке называют **«системной реформой»**. При всей привлекательности и важности, она не была подготовлена теоретически и испытывала серьезные трудности при воплощении. В 1993–1994 гг. предложенная Конгрессу либеральными демократами комплексная реформа не была поддержана и фактически расколола палату по этому вопросу. Тогда центр тяжести переместился на штаты. К 2000 году они практически обновили стандарты по чтению и математике. По-прежнему возникали проблемы с выполнением тестов по чтению в 4 классе и по математике в 8 классе. Более того, сложности возникали не с детьми, а с политиками от образования. Оппоненты этого тестирования считали, что общенациональные тесты лишь подрывают престиж местного контроля и мониторинга образования со стороны штатов.

Таким образом, мы видим, что даже рутинные вопросы перестройки национального образования в условиях демократического общества встречают естественные трудности. Разница в подходах заключается в том, что, к примеру, республиканцы предпочитают перенести вопросы на уровень профессиональных «образователей», ограничивая свою задачу лишь увеличением финансирования. Демократы, напротив, предлагают в пакете с финансированием и реальные механизмы контроля, например, национальные тесты, практические условия мониторинга, развитие фундаментальных образовательных исследований и т.п.

И это лишь одна из проблем, о которых пишется в рецензируемой монографии.