

Федеральное государственное научное учреждение
«Научная педагогическая библиотека имени К.Д. Ушинского»
Российской академии образования

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

№ 3 | 2012



РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Н.Д. Никандров, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, президент РАО
В.А. Болотов, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, вице-президент РАО
М.В. Богуславский, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией истории педагогики и образования 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
А.М. Цапенко, заместитель директора НПБ им. К.Д. Ушинского

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Дэн Е. Дэвидсон, доктор философии (Ph. D.), иностранный член РАО, президент Американских советов по международному образованию: АСПРЯЛ / АКСЕЛС; вице-президент Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ); профессор русского языка, теории и методики преподавания иностранного языка университета Брин Мар (США)
Гётц Хиллинг, доктор философии (Ph. D.), иностранный член РАО, приват-доцент истории педагогики, заведующий лабораторией «Макаренко-реферат» Марбургского университета (Германия)
Антопольский А.Б., доктор технических наук, профессор, академик РАЕН, главный научный сотрудник Института научной информации и мониторинга РАО
Безруких М.М., доктор биологических наук, профессор, академик РАО, директор Института возрастной физиологии РАО
Данилюк А.Я., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой теории и истории педагогики МГПУ
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, профессор, академик РАО, директор Института инновационной деятельности в образовании РАО
Малофеев Н.Н., доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, директор Института коррекционной педагогики РАО
Мартиросян Б.П., доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, заместитель президента РАО
Роберт И.В., доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, главный ученый секретарь РАО, директор Института информатизации РАО
Семенов А.Л., доктор физико-математических наук, профессор, академик РАН, академик РАО, ректор МИОО
Собкин В.С., доктор психологических наук, профессор, академик РАО, директор Центра социологии образования РАО
Усанов В.Е., доктор юридических наук, профессор, академик РАО, директор Института научной информации и мониторинга РАО
Фельдштейн Д.И., доктор психологических наук, профессор, академик РАО, вице-президент РАО

РЕДАКЦИЯ

Главный редактор: **Н.Д. Никандров**
Заместитель главного редактора: **В.А. Болотов**
Ответственный секретарь: **М.В. Богуславский**
Шеф-редактор: **П.Е. Дедик**
Выпускающий редактор: **Ж.С. Арутюнова**
Редактор: **А.А. Андрианова**
Перевод: **С.Л. Пономарев**
Верстка: **Е.В. Ермакова**

МОДЕРНИЗАЦИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Новиков А.М. Профессиональное образование: устремление в будущее 5

ТЕОРИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Перминова Л.М. Методологические основания предметности обучения 11

Алиев Ю.Б. Актуализация опорных знаний по искусству в реализации предметности обучения школьников художественной деятельности 24

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Герасенкова П.В. Роль литературного наследия Древней Греции и Древнего Рима в формировании ценностных ориентаций учащихся отечественных лицеев и гимназий второй половины XIX – начала XX века 30

Кондратьева Г.В. Современное школьное математическое образование в контексте истории развития отечественной школы 44

Цапенко А.М. Из истории научной педагогической библиотеки им. К.Д. Ушинского в информационном обеспечении отечественной педагогической науки (на основе архивных документов периода 1925–1970-х годов) 51

НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Писарева Л.И. Управление образованием в Германии: традиции и инновации 60

Савина А.К. Польский опыт оптимизации управления народным образованием 79

Долгая О.И. Управление чешским образованием в условиях демократизации общества 94

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Ивочкина Т.Н. Научно-педагогическое сопровождение – механизм реализации стратегии развития образовательного учреждения 104

Лукина А.К., Лисунова Т.П., Сеткова И.Н. Проектная деятельность учащихся как средство повышения качества образования 110

Юсфин С.М. Объединение как ресурс образования 119

ЮБИЛЕИ

Юбилей В.А. Болотова 126

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Ломакина Т.Ю. Национальный центр ЮНЕВОК в Российской Федерации 129

РЕЦЕНЗИИ

Ланин Б.А. Гуманитарные науки и педагогика 135

В МИРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЖУРНАЛОВ

Журнал «Педагогика» 140

Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» 149

MODERNIZATION OF RUSSIAN EDUCATION

<i>Novikov A.M.</i> Professional education: aspiration to the future.....	5
---	---

THEORY OF MODERN EDUCATION

<i>Perminova L.M.</i> Methodological grounds of education substantive	11
<i>Aliev Yu.B.</i> Actualization of basic art knowledge in realization of substantive of art activity education of school students	24

HISTORY OF PEDAGOGICS

<i>Gerasenkova P.V.</i> The role of the Ancient Greece and Ancient Rome literature heritage in values forming of grammar school and lyceum students in Russia in the second part of the XIX – beginning of the XX centuries.....	30
<i>Kondrat'eva G.V.</i> Modern school teaching of mathematics within the history context of development of national school	44
<i>Tsapenko A.M.</i> From history K.D. Ushinsky Scientific Pedagogical Library in information support of the national pedagogical science (On the basis of archival documents of the 1925–1970th years period)	51

NEW RESEARCHES IN EDUCATION

<i>Pisareva L.I.</i> Education management in Germany: traditions and innovations	60
<i>Savina A.K.</i> Polish experience of optimization of the public education management	79
<i>Dolgaya O.I.</i> Czech education management in the condition of society democratization	94

INNOVATIVE TECHNOLOGIES

<i>Ivochkina T.N.</i> Scientific-pedagogical support – the mechanism of realization of development strategy of educational institution.....	104
<i>Lukina A.K., Lisunova T.P., Setkova I.N.</i> Project activity of pupils as means of education quality improvement	110
<i>Yusfin S.M.</i> Consolidation as education resource	119

ANNIVERSARIES

Anniversary of Bolotov V.A.	126
----------------------------------	-----

SCIENTIFIC LIFE

<i>Lomakina T.Yu.</i> National UNEVOC centre in Russian Federation.....	129
---	-----

REVIEWS

<i>Lanin B.A.</i> Humanities sciences and pedagogy (Book review: Humanities and Pedagogy: Teaching Humanities Today / edited by K. C. Baral. – Dehli, Pencraft International, 2011. – 165 p.).....	135
--	-----

IN THE WORLD OF PEDAGOGICAL JOURNALS

Magazine «Pedagogy»	140
Magazine «National and foreign pedagogy»	149

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: УСТРЕМЛЕНИЕ В БУДУЩЕЕ

PROFESSIONAL EDUCATION: ASPIRATION TO THE FUTURE

Новиков А.М.

Главный научный сотрудник лаборатории методологии образовательного пространства ИТИП РАО, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО
E-mail: anovikov@tushino.com

Novikov A.M.

Chief research scientist of the laboratory of methodology of educational medium of the Institute of Theory and History of Pedagogy, Doctor of Science (Education), Professor, Academician of the Russian Academy of Education

E-mail: anovikov@tushino.com

Аннотация. В статье рассматриваются основные направления модернизации профессионального образования в условиях постиндустриального общества.

Annotation. Article consider the major directions of professional education modernization in the conditions of post-industrial society.

Ключевые слова: профессиональное образование, постиндустриальное общество, профессиональная школа.

Keywords: professional education, post-industrial society, professional school.

Будущее наступает чрезвычайно стремительно. Оно – в изменениях политики и экономики, культуры и социальной сферы, в изменении индивидуальных и общественных отношений, в изменении идеальных моделей образа жизни и ее стандартов. К встрече с будущим надо готовиться. И надо готовить это будущее. И в первую очередь готовить систему образования для этого будущего, в том числе – систему профессионального образования. **Именно образованию в современном обществе принадлежит ключевая роль.**

Школа как социальный институт воспроизводит и моделирует базовые процессы всего общества. Тип массовой школы равен типу массовой социальной практики. Индустриальному обществу соответствует индустриальный тип школы. Она была изобретена в XVII веке Я.А. Коменским. Массовое образование было гениальным механизмом, сконструированным индустриализмом для создания того типа взрослых, который ему тре-

бовался. Сама идея собирания масс учащихся (сырья) для воздействия на них педагогов (рабочих) в централизованно расположенных школах, училищах, институтах (заводах) была достижением индустриального гения. Индустриальный тип общества выработал определенный тип образования, определенные образовательные институты своего времени (школа, профессиональное училище, вуз и т.д.). Его метафора – фабрика. Соответственно, тип отношений: рабочий (учитель, преподаватель) – сырье (обучающийся), принцип движения – конвейер.

Поэтому наше образование времен СССР было так похоже на конвейерное производство. Обучающиеся, подобно болванкам на конвейерной ленте, перемещались из класса в класс, от курса к курсу, где их «обрабатывали» и «передавали» дальше. Ученики уподоблялись деталям, то есть вещам. В преподавании доминировал штамп. Готовились исполнители, способные терпеливо заниматься однотипной деятельностью. Именно они были востребованы жизненным укладом того времени. То же самое было и на Западе.

Старая индустриальная Школа просто не могла быть иной. Вся административная иерархия образования следовала модели индустриальной бюрократии. Сама организация знания в постоянные дисциплины была основана на принципах индустриализма. Обучающиеся переходили с места на место и сидели на определенных для них местах. Звонки звучали для того, чтобы регламентировать изменения во времени. Молодые люди, проходившие через эту образовательную машину, вливались в общество взрослых, структура которого в области работы, ролей и учреждений имела сходство со школой. Ученик не просто запоминал факты, которые он мог использовать позже, он жил, участь тому образу жизни, в котором ему предстояло жить в будущем.

В то же время нельзя не отметить, что ориентация Страны Советов на формирование гармонически развитой личности вкупе с образовательными традициями дореволюционной России, которые удалось сохранить пусть и в переработанном виде в образовательном процессе индустриальной советской школы, определили более широкий, более фундаментальный тип общего и профессионального образования, выгодно отличавшийся от своих индустриальных западных аналогов.

Советская школа в индустриальную фазу заслужено считалась одной из лучших в мире. Теперь эта фундаментальность в среднем образовательном звене может дать нам некоторое преимущество в формировании нового типа образования – наличие широких представлений о разных науках и дает возможность российским специалистам работать на стыках наук.

Отсюда и востребованность специалистов такого рода. Ориентация современных чиновников от образования на реорганизацию такого типа образования является, очевидно, глубокой стратегической ошибкой. Наоборот, требуется дальнейшее развитие методик, работающих в поле межпредметных связей. Объемы, требующие тупой зубрежки действительно можно сократить, но не в пользу сужения знаний, а в пользу развития различных форм мышления.

Но традиционная классно-урочная форма обучения, придуманная Яном Амосом Коменским более 350 лет назад и базировавшаяся на принципе «учить всех всему», в прошлом веке вступила в фазу кризиса. Образование просто не справилось с посто-

янно нарастающим потоком информации, оно лишилось базы в виде универсальной философии, позволяющей гармонизировать специализированные науки. К тому же традиционная передача готовых знаний не позволяла подготовить человека к ситуации, не описанной в учебнике, а таких ситуаций в практической деятельности становилось все больше и больше. Наука в XX веке постоянно сталкивалась с тем, что она не может заранее описать и предсказать все риски, которые несет спроектированная на ее основе деятельность.

Новое общество, в котором образование становится главным капиталом человека и главным ресурсом экономики предъявляет новые жесткие требования, как к общеобразовательной, так и к профессиональной школе. Общество, в котором преобладают интеллектуальные работники, предъявляет новые и еще более жесткие требования к социальной деятельности и социальной ответственности людей. Сегодня необходимо заново осмысливать, что такое образованный человек.

Прежде всего, наличие множества сложных технических систем, даже на уровне быта, требует особого образовательного ресурса для их освоения. В технологических системах завтрашнего дня – быстрых, подвижных и саморегулирующихся – машины будут иметь дело с потоком физических материалов; люди – с потоком информации. Машины будут выполнять рутинные задачи; люди – интеллектуальные и созидательные. Машины и люди вместо концентрации на гигантских заводах и фабриках в городах будут разбросаны по всему миру, связанные между собой почти мгновенной связью.

Работа людей перенесется с фабрик и из массовых офисов в общества и дома. Технология завтрашнего дня требует не миллионов поверхностно начитанных людей, готовых трудиться в унисон на бесконечно монотонных работах, не людей, которые выполняют указания, не моргнув глазом, сознавая, что цена хлеба – это механическое подчинение власти. Но людей, которые могут принимать критические решения, которые могут находить свой путь в новом окружении, которые достаточно быстро устанавливают новые отношения в быстро меняющейся реальности.

Атрибутом образования новой профессиональной школы является также способность эффективно осваивать огромные массивы информации и успешно действовать в максимально неопределенной (в самых разных смыслах) экономической, технологической, производственной ситуации.

Коммуникативная революция конца XX века многократно увеличила скорость обмена информацией, а вместе с тем и скорость принятия решений, динамику экономических, культурных, политических явлений. Отражением этого является тот факт, что в современном обществе смена специальностей, профессии, работы все чаще происходит несколько раз на протяжении жизни конкретного человека.

Все слишком быстро устаревает. Человек постоянно вновь и вновь оказывается перед новым выбором и ему снова и снова надо принимать решение. Да и сам он все чаще жаждет нового, обыденность угнетает его. Он жаждет творчества. Самостоятельность и решительность становятся необходимыми качествами человека. Необходимость быстро ориентироваться во все ускоряющемся информационном потоке, быстро принимать решения и организовывать их воплощение приводят к новому социальному заказу к образованию.

Динамичное, постоянно меняющееся общество должно и образование иметь столь же динамичное. Это свойство выражается понятием *непрерывного образования*. Если раньше в эпоху индустриализма человек учился 10–15 лет, чтобы потом всю жизнь работать на выбранном (или назначенном ему) месте, то теперь полученное образование устаревает настолько быстро, что переучиваться надо постоянно. Непрерывность – одна из черт нового образования.

Современное общество требует людей, у которых как бы «будущее в крови». Знание становится все более смертным: сегодняшний факт завтра становится заблуждением. Это не возражение против изучения фактов или данных – совсем нет. Однако школа завтрашнего дня должна давать не только информацию, но и способы работы с ней. Школьники и студенты должны учиться отбрасывать старые идеи, знать, когда и как их заменять. Иными словами, они должны научиться учиться, отучиваться и переучиваться.

Новое образование должно научить человека классифицировать и переклассифицировать информацию, оценивать ее, изменять категории при необходимости движения от конкретного к абстрактному и обратно, рассматривать проблему с новой позиции: как научить самого себя. Неграмотным человеком завтрашнего дня будет не тот, кто не умеет читать, а тот, кто «не научился учиться». Индивидуум завтрашнего дня будет иметь дело с еще более жесткими переменами, чем мы сегодня. Для образования задача ясна: его прямой обязанностью должно стать повышение способности человека справляться с той скоростью, с которой он может приспособиться к реальным изменениям. И чем больше скорость изменения, тем большее внимание должно быть посвящено распознаванию образов будущих событий.

Новая эра требует *широты взглядов*, интеграции наук, осмысления любой проблемы целиком – независимо от того, какие в ней заключены аспекты: биологические или материаловедческие, энергетические или медицинские. Специфика современных технологий заключается в том, что ни одна теория, ни одна профессия не могут покрыть весь технологический цикл. Сложная организация больших технологий приводит к тому, что бывшие профессии обеспечивают лишь одну-две ступени больших технологических циклов, и для успешной работы и карьеры человеку важно быть не только профессионалом, но и способным активно и грамотно включаться в эти циклы. Нужны не только «предметники»: специалисты по турбинам, автомобилям, компьютерам. Сегодня главный дефицит – «проблемники». Конечно, это будет невероятно трудный – трудный не столько организационно, сколько психологически – творческий поворот. Технологический подход требует от любого участника трудового процесса понимания и учета влияния самых разных факторов, ранее для него «посторонних».

Человеку теперь надо быть готовым действовать в условиях высокой динамики рынка труда. Для этого надо уметь работать с информационными потоками, уметь анализировать происходящее вокруг, быть динамичным, легким на подъем, коммуникабельным и т.д. Высокая динамика экономических процессов и высокая текучесть рынка труда породили такую форму организации производственного процесса как *проектная деятельность*. Работники объединяются для реализации определенного проекта, после его реализации трудовой коллектив распадается, а отдельные участни-

ки перетекают в другие проекты уже в рамках других трудовых коллективов. Такой тип организации труда требует умения работать в команде, зачастую разнородной, *коммуникабельности*, толерантности, навыков самоорганизации, умения самостоятельно ставить и достигать цели.

Также возникла необходимость в том, чтобы центры принятия решений должны оказаться ближе к рыночному пространству и производственным коллективам – в реорганизации систем управления производством. Отсюда такое явление, как делегирование полномочий вниз, опора на *самоорганизацию* работников и команд. Это требует от работников самостоятельного принятия решений и способности нести ответственность за них. Все перечисленное – качества не исполнителя, а автора общественной и экономической жизни.

Кроме того, развитие коммуникации выделяет в качестве группы необходимых требований к новому образованию развитие методик обучения различным языкам, компьютерной грамотности и текстовой культуры (умение понимать текст, анализировать его, оформлять свои мысли в виде текста).

Таким образом, если кратко сформулировать, что такое образованность сегодня, – это способность общаться, учиться, анализировать, проектировать, выбирать и творить.

Постиндустриальное общество еще не возникло, оно лишь рождается, вытесняя старый индустриальный уклад. Зарождаться новому укладу отнюдь не просто – вся старая система противостоит ему. А она сильна именно своей системностью, тем, что все в ней подогнано одно к другому, отлажены элементы ее защиты. Постиндустриальный уклад пока еще не приобрел подобной системности. Его институты только зарождаются, только появляется инфраструктура, их связывающая, отрабатываются и обкатываются правила их функционирования между собой. Тем более, что речь идет не о каких-то локальных изменениях в какой-либо отдельно взятой стране. Речь идет об изменении всего образа жизни всего человечества.

В том числе, кризис системы профессионального образования связан с тем, что опыт еще не наработан, его просто нет. Новая постиндустриальная эпоха требует новых образовательных институтов. Необходимо осознание новых форм жизни, нового уклада, вербализация требований, осмысления опыта и его передачи – только так может появиться новое образование. Необходимо осознавать, выращивать новое, увеличивать масштабы явления. И только при решении этих задач сможет зародиться необходимая постиндустриальная система образования.

В настоящее время в российском профессиональном образовании проводится множество инноваций. Но в подавляющем большинстве они направлены как бы на «приукрашивание» старой индустриальной профессиональной школы. Чиновный аппарат тоже вроде бы поддерживает инновации, но только в определенных рамках – «чтобы не очень-то... радикально». А необходима коренная перестройка всего уклада профессиональной школы.

Естественно, этот процесс не должен быть быстрым. «Без революций». Но быть последовательным и планомерным. А главная же перспектива развития профессионального

образования заключается, очевидно, в том, что в не столь отдаленном будущем **профессиональное образование должно будет измениться больше, чем за все триста с лишним лет, прошедших с момента возникновения, в результате развития книгопечатания, школы предшествующей индустриальной эпохи.**

Итак, в новой эпохе **отечественное профессиональное образование должно стать иным принципиально.** В настоящее время оно существенно отстает от требований современности. Не секрет, что сегодня многие фирмы жалуются на нехватку кадров, причем на высокооплачиваемые и престижные должности, в то время как биржи труда переполнены и многие не могут найти работу. Все это есть результат именно этого: востребован новый человек, а он пока редкость. Наш современник уже не хочет жить по-старому, но еще не умеет жить по-новому. А переориентировать его «на жизнь по-новому» – обязанность системы профессионального образования!

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2012, № 3

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРЕДМЕТНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

METHODOLOGICAL GROUNDS OF EDUCATION SUBSTANTIVE

Перминова Л.М.

Профессор Московского института открытого образования, доктор педагогических наук
E-mail: vlperminov@yandex.ru

Аннотация. В дидактике термин «предметность» традиционно связывался с содержанием образования и, в частности, с учебными предметами, входящими в учебный план. Открытие в науке типов научной рациональности как специфических способов осмысления действительности, многообразие методологических подходов к прогнозированию развития образования привело к выявлению новых сторон в содержании понятия «предметность» (предметность обучения). Определить методологические основания предметности обучения, чтобы выяснить ее место в дидактике, ориентируясь на теоретическую и нормативную функции дидактического знания – цель данной статьи.

Ключевые слова: культура, культурологический подход, системный подход, содержание образования, предметность, замысел, цель, дидактика, интеграция, предметность обучения, методологические основания.

Perminova L.M.

Professor of Moscow Institute for Open Education, Doctor of Science (Education)
E-mail: vlperminov@yandex.ru

Annotation. In didactics the term «substantive» traditionally connected with the content of education and in particular, with the subjects entering into the curriculum. Discovery of types of scientific rationality in science as specific ways of judgment of reality, variety of methodological approaches to forecasting of education development, led to identification of the new parties in the content of the concept «substantive» (substantive education). To define the methodological bases of substantive education, in order to find out its place in didactics, being guided by theoretical and standard functions of didactic knowledge – is the purpose of this article.

Keywords: culture, a culturology approach, system approach, content of education, substantive, intention, purpose, didactics, integration, substantive of training, methodological bases.

Известная мысль К. Маркса о том, что даже самый плохой архитектор отличается от самой лучшей пчелы тем, что прежде чем действовать, он ставит перед собой свою сознательную цель, – стала отправной в решении рассматриваемой проблемы.

Логика изложения предполагает анализ внешних сторон предметности обучения во взаимосвязи с внутренними условиями ее реализации в образовательном процессе. Средоточием этого единства является ученик. Сущностной стороной культуры и образования является интеграция. Предметность обучения рассматривается в контексте теории содержания образования [1].

Одной из активно разрабатываемых проблем дидактики является предметность обучения в образовательном процессе, проблематика которой разрабатывается в лаборатории дидактики Института теории и истории педагогики РАО, решение которой требует адекватного подхода к исследованию сущности вопроса, поскольку «в настоящее время образовательный процесс выдвинулся в предметное поле культуры» [2]. В содержании многообразия возникших проблем кристаллизуется некоторая определенность как интенция нового витка развития теории и практики. В поле внимания ученых-философов (В.В. Миронов, К.В. Романов, А.В. Чусов), социологов (Н.Г. Козин, А.В. Тихонов и др.), экономистов (С.Г. Кара-Мурза, А. Мартинелли и др.) оказалась группа проблем, включающих вопросы методологии и методологического обеспечения научных исследований, идентификации и самоидентификации человека и общества, выбора ценностей и ценностных ориентаций.

Особенности современного видения научной деятельности можно охарактеризовать следующим: «Сегодня признаются три вида равновеликих объектов фундаментальной науки и, соответственно, три корпуса наук: о природе, об обществе и о человеке. Причем, в постнеклассической науке все объекты считаются «человекосоразмерными», то есть развиваются на основе деятельностного отношения человека к миру» [3, с. 11]. По М.С. Кагану, впервые применившему системный подход к анализу культуры, человеческая деятельность, отличная от жизнедеятельности животных, направленной на удовлетворение их витальных потребностей, есть механизм «социального наследования», предметность которой – в опредмечивании замысла (первичного по отношению к практической деятельности), как возможность сохранения «в объективированном и отторгнутом от самого человека – и потому не исчезающем с его смертью – виде добываемые им знания, ценности, умения» [2, с. 40]. Принимая авторскую позицию ученого о деятельностной, системной и интегративной сущности культуры, отметим историко-генетический и конкретный смысл, обобщающий всё многообразие определений культуры: «человеческая деятельность, преобразующая материальный мир, изменяющая форму природной предметности» [2, с. 40]. С позиций системного подхода культура предстает как форма бытия, обладающая определенным онтологическим статусом, образующаяся человеческой деятельностью, являющаяся аксиологической и антропологической системой, охватывающей:

- а) *качества самого человека как субъекта деятельности;*
- б) *те способы деятельности, которые несвойственны человеку с рождения, – ни виду, ни индивиду, но которые им изобретаются, совершенствуются и передаются из поколения в поколение, благодаря обучению, образованию, воспитанию;*

в) *многообразии предметов* (материальных, духовных, художественных), в которых опредмечиваются процессы деятельности, которые становятся «второй природой», творимой из «первой», подлинной природы для того, чтобы удовлетворять сверхприродные, специфические человеческие потребности, создавая опыт трансляции этого человеческого начала. Ученый называет эту предметность культуры инобытием человека, «ибо она отделяется от него и приобретает самостоятельное существование»;

г) «*вторичные способы деятельности*, служащие уже не опредмечиванию, а распределению тех человеческих качеств, которые хранятся в предметном бытии культуры»;

д) «*вновь человек*, вторая роль которого в культуре обусловлена тем, что в процессе распределения он растет, меняется, обогащается, развивается, – становится продуктом культуры»;

е) «связь процессов опредмечивания и распределения с *общением* участвующих в них людей как особым аспектом человеческой деятельности и, соответственно феноменом культуры.» [2, с. 41–42].

Особо отмечается деятельная форма общения как способа реализации потребности человека в человеке как субъекта в субъекте; отличная от коммуникации, где субъект всего лишь адресат, а не участник ценностно-смыслового процесса – диалога. Таким образом, сущностные стороны культуры: онтологическая (языки наук, искусств, предметы «материальные, духовные, художественные»); деятельностная; ценностная; субъектно-личностная как культурно-антропологическая («человек – творец и продукт культуры»).

Ценность системного подхода в том, что «двигаясь от рассмотрения целого к выявлению места и функций в нем каждого компонента, мы получаем возможность установить необходимость и достаточность всех его «слагаемых» для существования целого» [2, с. 26]. Установив составляющие культуры, доказав связь между ними, философ особо отмечает, что «структура характеризует взаимосвязи не только предметных компонентов системы, но и ее функций, распространив понятие «структура» на процесс развития системы как структуру процесса [2, с. 29]. С позиций культурной антропологии целостное понимание культуры, образования и человека детерминирует вывод о том, что личностное содержание культуры, формирующееся посредством усвоения содержания образования в процессе обучения – специально организованной деятельности, интегрирует ее интенции и смыслы и обобщенно характеризуется ценностной направленностью, мировоззрением, картиной мира [5].

С системным понятием «культура» органически связано понятие «предметное бытие культуры» [2, с. 194]. В философско-методологическом и психологическом контексте предметность понимается как «выделение (осмысление) чего-то из...», «опредмечивание замысла» [2; 5]. Предметное бытие культуры включает три формы материальной и духовной предметности. Для понимания культурологических истоков предметности обучения и культурологической теории содержания образования, необходимо назвать формы материальной и духовной бытийности, которые вкуче с онтологической сущностью культуры дают возможность конкретизации сфер знания, образующих знаниевое поле содержания образования.

Итак, три формы материальной предметности культуры составляют: *человеческое тело, техническая вещь, социальная организация*; три формы духовной предметности образуют: *знание, ценность, проект*. Среди ценностей М.С. Каган особо выделяет предметность художественной культуры, имеющей не только самоценное значение, но и оказавшей огромное влияние на «союз техники и искусства», то есть на развитие дизайна (художественно-техническое проектирование).

Проект, способность человека проектировать (осуществлять «вброс вперед») предопределяет его созидательные возможности как творца и продукта культуры. В этом ключе подчеркивается большая роль социального моделирования (создание моделей общественного развития), создание моделей человека педагогическим проектированием, самопроектированием. Итак, предметность обучения имеет предпосылкой все формы предметно-культурной бытийности; культурологическими основаниями предметности обучения через призму состава содержания образования являются: материальная и духовная предметности, онтология культуры в виде *экологического, социального и антропологического* содержания (включая их проблемы) как отражение триады «природа – общество – человек».

И потому закономерно выглядит базовый элемент культурологической теории содержания образования – знания о *природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности, искусстве*, – которые ныне соотносятся с образовательными областями школьного учебного плана, и другие элементы содержания образования: опыт осуществления известных способов деятельности в форме умений действовать по образцу (человек – творец культуры), опыт творческой деятельности (человек – продукт культуры), опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, к людям, к себе. Во времена коммунистической идеологии разработчики этой теории не имели возможности представить культурологический анализ социального опыта, их рассуждения имели иной методологический профиль.

Это никак не умаляет значимости результата – первой теории содержания образования – об инварианте его состава, Знаковый (культура как Знак – по Выготскому) характер которого есть язык, с помощью которого оформляется замысел. Деятельность по осмыслению этого Знака (как понимание языка/языков культуры), есть условие грамотного осуществления практической деятельности и поведения. Поэтому обучение в его предметности представляется как распредемчивание замысла и как специально организованная деятельность, предполагает и осмысление средства (и само средство), с помощью которого будет осуществляться замысел. Итак, **на философско-методологическом уровне предметность может быть охарактеризована как мета-теоретическое знание, ориентир к оформлению предметности обучения, функционально выступающей метазнанием на допредметном уровне представления содержания образования.**

Предметность обучения как замысел предстает во взаимосвязи компонентов обучения, включая содержание образования, состав которого может осваиваться в процессе обучения вариативно, и потому предметность обучения будет зависеть от условий его осуществления, требуемых тем или иным уровнем представления содержания образования

(например, функции учебного предмета, индивидуальных особенностей учащихся, целесообразность того или иного подхода к обучению и др.).

Культурно-антропологический вид результата обучения как освоения содержания образования субъектом представлен такими компонентами, как знаниевый, деятельностный, ценностный, субъектно-личностный, – и этот результат соотносим с сущностными характеристиками культуры – онтологическим, деятельностным, ценностным, субъектно-личностным, – свидетельствуя о том, что ученик и субъект, и объект обучения.

Таким образом, **допредметный уровень представления содержания образования включает компоненты содержания образования в их целостности и предметность обучения как замысел об их реализации в образовательном процессе, функционально являющейся метазнанием, ориентиром к осуществлению процесса обучения.** Неисчерпываемость теоретического уровня представления состава содержания образования только его элементами не исключали И.Я. Лернер и В.С. Шубинский.

Исходя из культурологического инварианта содержания образования, единства теоретической и нормативной функций дидактического знания, мы можем заключить, что предметность обучения в образовательном процессе связана с каждым его элементом на каждом из пяти уровней его представления:

- 1) допредметный,
- 2) нормативный, включающий учебный предмет/учебный план,
- 3) учебник,
- 4) обучение,
- 5) личностный.

Обобщенно: предметность обучения может рассматриваться «как опорная дидактическая конструкция» в образовательном процессе, *реализация которой есть целенаправленное распредмечивание замысла об обучении его средствами* [4]. По сути, предметность обучения есть замысел о «форме (и, добавим, способе) объективации деятельности» [2] по освоению инварианта состава содержания.

Сказанное позволяет заключить, что:

1) предметность обучения на допредметном уровне представления содержания образования есть замысел («оформленное» представление) о реализации содержания образования как деятельности по распредмечиванию культурных Знаков (языков культуры) в целях образования, воспитания и развития учащихся;

2) конструирование содержания образования как педагогически адаптированной модели культуры есть опредмечивание замысла о целях обучения, и таким образом предметность обучения есть замысел, в котором имеет место двуединство как характеристика культурно-антропологической сущности обучения в уникальности и универсальности взаимообусловленного, двустороннего взаимодействия **преподавания и учения** посредством содержания образования.

Развивая мысль об опорной функции предметности в образовательном процессе, мы должны учитывать: 1) ее культурно-методологическое содержание во взаимосвязи сторон культуры и состава содержания образования и 2) опредмеченность в ней *субъект-*

объектных отношений, вариативных в своей бинарности, обусловленных деятельным характером общения.

Рассмотрим первую позицию. Элементы культурологического состава содержания в их взаимосвязи рассматриваются как последовательность, детерминированная линейным характером традиционного обучения [1]. Линейность как заданность процесса обучения обусловлена последовательностью звеньев психолого-педагогического цикла усвоения знаний – доминирующим элементом в инварианте состава содержания: имеет место совпадение психологического (усвоение) и дидактического (знания как базовый элемент содержания образования).

Психолого-педагогический цикл усвоения знаний, овладения содержанием образования на уровне учебного материала имеет место в разных его видах, однако индивидуальные особенности учащихся класса, необходимость учета внешних, цивилизационных факторов развития образования детерминируют, наряду с линейностью процесса обучения, проявление его нелинейных характеристик в образовательном процессе. Психолого-педагогический цикл всегда имеет место в обучении, – дело в том, какого вида предметность обучения будет предопределять замысел по его освоению. Нелинейный характер образовательного процесса обусловлен вариативным характером предметности обучения, связанной, в свою очередь, с тем, какой из элементов состава содержания оказывается доминирующим в процессе его усвоения: деятельностный (опыт деятельности разных видов, например, познавательной или практической – основа и опора в добывании знаний), ценностный/смысловой (как опора в раскрытии смыслов в процессе индивидуальной, а чаще – совместной деятельности, ведущим к новым знаниям) или же готовые знания.

Таким образом, на допредметном уровне представления содержания образования имеет место неоднородность его состава: наличие самих элементов состава содержания (знания, опыт осуществления способов деятельности по образцу, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, к людям, к себе), которые в их последовательной взаимосвязи образуют целостный культурологический инвариант состава содержания как «традиционную»/базовую модальность, а также – вариативные формы этого состава как иную модальность предметности обучения.

Культурно-антропологический вид результата освоения этой модальности в процессе обучения представлен компонентами: знаниевый, деятельностный, ценностный, субъектно-личностный (интегрированная форма первых трех компонентов).

В зависимости от ведущей функции учебного предмета или же от подхода к обучению (деятельностного, аксиологического, личностно ориентированного, компетентностного и др.), возможны иные модальности предметности обучения:

- деятельностная (например практическая деятельность как средство добывания новых знаний, осмысление их значения и понимание смысла);
- ценностная, или ценностно-смысловая (обобщенный смысл ценности – совместная деятельность как деятельное общение по раскрытию смысла, ведущая к новым знаниям);
- субъектно-личностная (проектирование, театрализация и др.).

При этом содержание образования есть средство самоидентификации ученика в образовательном процессе [10]. Таким образом, **допредметный уровень содержания образования включает элементы состава содержания и функционально неоднородные с ними модальные варианты предметности обучения как замысла/замыслов о стратегии достижения целей обучения.**

Обратимся к вопросу о реализации предметности в образовательном процессе. Философско-психологические детерминанты предметности обучения охватывают: *познание* (система «объект – субъект»), *деятельность* («субъект – объект»), *общение* («субъект – субъект»), *развитие* («объект – объект» – ученик и как самоценность, и как ценность социума), – имеющие место и в социокультурном развитии человека, и в образовательном процессе [4]. Остановимся на специфике проявления бинарных отношений в образовательном процессе. Отношения, формирующиеся в предметно-практической деятельности в условиях совместной деятельности, проходят процесс их функционально-ролевого становления и оформления от овладения знаниями/нормами до осознания их ценностного смысла.

При этом субъект-объектная бинарность в процессе освоения знаний открывается ученику сначала как информационная система «*объект – субъект*» («мир – человек», где мир предстает во всем его многообразии и человек в нем действительно «чудесный микрокосм»). Это означает, что **познание мира должно осуществляться методами, адекватными познаваемому объекту**, поскольку познание объекта должно предшествовать преобразующей деятельности над ним. Для этого ученик овладевает знаниями об объекте (о природе, обществе, искусстве, способах деятельности и др.) и новыми способами деятельности познавательного и практического характера.

Усвоив необходимые знания о понятиях, явлениях, процессах, ученик в деятельностной форме овладевает логическими формами их выражения, практическими действиями для совершения целенаправленной деятельности с объектом (на уровне учебного материала и средств обучения), имея в виду не только изучаемый объект, но и себя самого в качестве цели и ценности, то есть осваивает систему «*субъект – объект*» (деятельность, основанная на том, чтобы сначала знать, а потом действовать: «Без знаний не бывает умный», – писал И.Я. Лернер).

Общение, совместная деятельность требуют высказывания суждений, обоснования умозаключений (в описании, объяснении, предсказании) – ученик в образовательном процессе осваивает систему «*субъект – субъект*», и в этой диалогической системе предметность обучения выступает не только как опорная конструкция познания, но и самопознания, идентификации. Наконец, ученик, осознав себя (рефлексия деятельности) не только как субъекта, как самоценности, но и как объекта (части социума), может строить программу саморазвития, мысля себя как «продукта культуры» – система «*объект – объект*», предполагающая новое качество ученика и как субъекта, и как объекта в его социокультурной целостности.

Рассмотрим психофизиологические условия, детерминирующие предметность обучения, поскольку это чрезвычайно важно для понимания вопроса о «тотальном внедрении» инноваций в школьное обучение. Каковы возможности нашего мозга, нашей психики, закономерный характер функционирования которых совершенно необходимо

учитывать в процессе внедрения образовательных инноваций. Методологическим знанием для этой цели выступают теория о системной организации мозга и его интегративной функции (П.К. Анохин, Н.П. Бехтерева, И.И. Сеченов и др.), послужившей основой разработки теории ассоциативных связей в обучении [6]. Ключевая мысль этой теории заключается в детерминированности процесса обучения (усвоения знаний) образованием в мозгу функционально неоднородных ассоциативных связей: *локальных, частно-системных* из образовавшихся ранее локальных связей, *внутрисистемных как связей более высокого порядка*, образовавшихся из локальных и частно-системных связей, и, наконец, *межсистемных связей*.

На уровне локальных ассоциативных связей фиксируется в сознании некоторое отдельное, конкретное знание (например понятие, термин, явление), если это знание значимо для человека, используется им, повторяется, – оно становится устойчивым в памяти, закрепляется, применяется сознательно в деятельности. При этом из локальных ассоциаций в условиях привнесения новой информации (новых знаний, способов деятельности) образуются частно-системные ассоциации, фиксирующие более содержательный объем знаний, например правило, распространяющееся на некоторый массив однородных предметов, однородное знание (несколько взаимосвязанных понятий, суждений, описывающих некоторую часть действительности, эмпирический базис исследования и др.). Психофизиологические основы деятельности мозга являются ключевым основанием принципа систематичности в обучении.

В условиях информационного расширения познавательной деятельности, усложнения способов и форм деятельности из частно-системных ассоциаций образуются внутрисистемные ассоциации, характеризующие функциональное разнообразие мыслительной деятельности человека и ее результатов (системное знание, связывающее понятия, явления, процессы, законы, научные факты, частные теории, требующие описания и объяснения в процессе изучения).

Этот вид ассоциативных связей может характеризовать конкретный учебный предмет в его, прежде всего, систематических связях. Из внутрисистемных ассоциаций в условиях многообразия языкового представления информации (например несколько учебных предметов), усложнения деятельности – от репродуктивной к творческой – образуется высший вид ассоциативных связей – межсистемные ассоциации, образующие психофизиологическое основание межпредметных связей, мировоззрения человека, осмысления ведущих научных идей и ценностных смыслов, убеждений, принципов; системности знаний.

Учитывая взаимосвязь мышления и речи в процессе онтогенетического и филогенетического развития (Л.С. Выготский и др.), отметим, что в интеллектуальном развитии ученика имеет место закономерность об адекватности усложняющихся функций языка, форм их выражения и познавательных функций в использовании учебного материала (учебного предмета, содержания образования в целом).

Последовательное овладение учебным материалом как новым языком – системой новых понятий и терминов, описывающих новые явления, законы, научные факты, – ученик овладевает научной теорией как высшим видом развития научного знания (здесь

гносеологическое, логическое, психологическое и дидактическое совпадают). Логико-психологическая «цепочка» развития теоретического мышления «понятие – суждение – умозаключение – теория» реализуется не только языком слов и чисел (рацио), но и языком образов (художественных, музыкальных, двигательных). Интеллектуальное развитие ученика с логико-психологической точки зрения определяется тем, насколько он овладел познавательными и смыслообразующими функциями научного знания, а с дидактической – системой учебного предмета, в какой бы методологии образовательных стандартов он ни был выстроен, например с позиций компетентного подхода (или знаниевого, деятельностного, личностно ориентированного, аксиологического, культурно-антропологического).

Итак, внутренние детерминанты предметности обучения представлены: ассоциативными связями, характеризующими системную организацию мозга; логическими формами интеллектуального и речевого развития (понятия, суждения, умозаключения, теория; смыслы), представляющие психологический и дидактический «механизм» развития теоретического как высшего типа мышления; овладением функциями научного знания (в познании, преобразовании, общении, саморазвитии/самопознании).

Частнодидактическая форма предметности обучения представлена *учебным предметом* – педагогической моделью содержания образования, в основе которого лежит принцип единства содержательной и процессуальной сторон, логического, психологического и дидактического в обучении, и конкретно – *учебником*, структурной единицей которого является *параграф*, заключающий в себе *учебный материал*.

С психофизиологической точки зрения освоение учебного предмета опирается на системные связи всех видов ассоциаций. По мере того, как в содержании параграфов раскрывается новое, усложняющееся знание (новые понятия, правила, законы, научные факты и др.), ученик овладевает системой умозаключений (на основе образования частно-системных и внутрисистемных ассоциаций). Содержательно-логическая завершенность порций информации в учебнике образует его структуру из параграфов, глав и разделов, формируя относительно целостный учебный предмет.

Рассматривая развитие ученика как последовательное становление его субъектности в образовательном процессе, используем диспозиционную характеристику:

- 1) ученик – субъект отдельных познавательных действий;
- 2) ученик – субъект целостной познавательной деятельности, – причем на уровне формирования опыта творческой деятельности в значительной степени формируется и опыт эмоционально-ценностного отношения ученика к людям, к миру, к самому себе;
- 3) ученик – субъект личностных отношений, рефлексирующий значение и смысл субъектно-объектной бинарности, имеющей место в предметности обучения [8].

Итак, личностный уровень предметности обучения соотносим и с целостностью учебного предмета, и с высшим видом развития научного знания – теорией либо с совокупностью ведущих мировоззренческих идей, образующих единство содержательного, деятельностного, ценностного, при ведущей роли последнего (как, например, для предметов художественного цикла), и с полнотой овладения функциями научного художественного знания, и с деятельным характером развития интеллектуально-речевых процессов. Ка-

ков же статус предметности обучения в дидактике? Универсальный характер связей между онтологической, деятельностной, ценностной и субъектно-личностной составляющими культуры позволяет судить о высокой степени их интеграции в содержании культуры и, соответственно, в образовании, в процессе обучения как средстве трансляции культуры.

Это обуславливает возможность интеграции различных сфер знания в образовательном процессе в силу инвариантности дидактической «формы» предметности обучения для различных учебных предметов. Однако в реальном процессе обучения (распредмечивание замысла) необходимо учитывать ведущую функцию учебного предмета, задаваемую конкретным элементом состава содержания или несколькими его элементами (И.К. Журавлев, Л.Я. Зорина).

С позиций состава культуры, с которым методологически соотносим состав содержания образования, в процессе его освоения всегда наличествует системообразующий фактор, поскольку деятельность целенаправленно ориентированна. Таким системообразующим фактором в реализации предметности обучения в изучении предметов художественного цикла ведущим в интегративном «комплексе» культуры будет аксиологическая составляющая, которая сформулирована языком образов (неделимых в своей сути), и потому первичной в распредмечивании художественного замысла является система «субъект – субъект» как деятельное общение.

В случае реализации предметности обучения в изучении физики ведущим элементом культуры в ее интегративном комплексе будет онтологическая составляющая, которая выражена каким-либо видом научного знания. Это предопределяет специфику познавательной деятельности и средств ее осуществления («объект – субъект», субъект – объект»), например трансляции новых знаний учителем.

Особенности реализации той или иной модальности предметности обучения связаны со спецификой учебного предмета, в освоении которого имеет место соотношение объективного и субъективного (например, знания и смыслов). Важнейшей составляющей предметности обучения в изучении предметов художественного цикла является эмоция – компонент эмоционально-ценностного отношения, составляющая личностного смысла [9]. Учитель физики имеет в своем распоряжении средства, «говорящие» однозначным языком рации. Поэтому при структурной общности предметности обучения дидактический вид ее инварианта будет разным, он определяется:

- а) местом изучаемого объекта в предметном бытии культуры, соответственно;
- б) ведущей функцией учебного предмета, детерминированной ведущим элементом состава содержания.

При этом столь же важную роль играет и ведущая деятельность среди инвариантных видов деятельности: для предметов обществоведческого и художественного циклов – это ценностноориентировочная деятельность, для естественно научных предметов и математики – познавательная деятельность. Этот вопрос конкретнее решается с позиций бинарно-интегративной системы содержания образования [6]. Ведущая функция учебного предмета предопределяет доминанту как предпочтительную последовательность реализации субъект-объектной бинарности: при доминанте смысла как целостности, порождаемой обобщенным характером и целостностью Знака, первичны в освоении пред-

метности субъект-субъектные отношения, открывающие путь к познанию (объект – субъект) и к самопознанию.

При содержательной однозначности языковой доминанты (понятия, числа, описывающие действительность языком рации) первичны отношения «объект – субъект» и «субъект – объект», когда источником знаний об объекте может выступать книга, учебник или другое средство обучения.

Также необходимо учитывать обусловленность учебно-познавательной деятельности системной организацией мозга, позволяющей осваивать языки культуры в усложняющихся языковых формах, восходя к теории, ведущим мировоззренческим идеям, ценностным смыслам этического и эстетического содержания, пониманию культурно-антропологических смыслов.

В чем смысл предметности, позволяющей расширить возможности дидактической теории и практики обучения? Во-первых, это «методологическая прозрачность» реализации концептуального обучения (ценностносмыслового; профильного; элитарного; дистантного, вариативного и др.). Во-вторых, возможность новой, более современной и гибкой ориентации дидактических принципов (принципов обучения; принципов конструирования содержания образования) на вызовы модернизации образования, что позволяет сочетать классический характер традиций фундаментального образования с его поликультурной открытостью. В-третьих, является предпосылкой для вариативного построения учебных дисциплин, преодолев сложившийся сциентизм.

Предметность обучения ориентирует на новое понимание:

- 1) принципа сознательности и активности обучения (актуализация рефлексивного начала в обучении);
- 2) систематичности и системности обучения;
- 3) принципов развивающего обучения, сформулированных В.В. Давыдовым и Л.В. Занковым;
- 4) принципа учета индивидуальных особенностей учащихся, снижая традиционную предопределенность их возрастных возможностей;
- 5) принципа научности обучения;
- 6) закономерности о зависимости результативности обучения от самопознания личности в образовательном процессе.

В результате предметность обучения позволяет моделировать процесс обучения в режиме прогнозирования. Главной положительной чертой предметности обучения является дедуктивная составляющая как условие первоначального открытия учащимися всеобщего содержания некоторого Знака – языковой и методологической основы последующего выведения его частных проявлений (Ю.Б. Алиев, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.), требующая совместной деятельности учащихся как первичности «субъект-субъектности», диалога в образовательном процессе.

Реализация предметности обучения связана с высокой степенью избирательности в отношении учебного материала, его упорядочивания с позиций культурной ценностности и принципов обучения, чтобы придать ему не только знаково-символьный характер, но знаково-ценностный смысл в сознании, поведении, деятельности ученика.

Резюме. Исследование методологических оснований предметности обучения с позиций философии, логики, культурологии и культурной антропологии, психологии, психофизиологии и дидактики, применение системного, гносеологического и деятельностного подходов позволяет сделать следующие выводы теоретико-методологического характера.

1. Предметность обучения есть замысел о форме (способе) объективации деятельности, заключающей в себе двуединство опредмечивания/распредмечивания Знаков (языков) культуры посредством освоения содержания образования в уникальном и универсальном взаимодействии преподавания – учения.

2. Конструирование содержания образования как педагогически адаптированной модели культуры есть опредмечивание замысла о целях обучения.

3. Предметность обучения на допредметном уровне представления содержания образования есть замысел («оформленное» представление) о реализации содержания образования как деятельности по распредмечиванию культурных Знаков в целях образования, воспитания и развития учащихся.

4. Предметность обучения обусловлена: а) методологической соотносимостью сторон культуры и состава содержания образования, б) опредмеченностью в ней субъект-объектных отношений, вариативных в своей бинарности, которые имеют место и в развитии культуры, и в образовательном процессе («объект-субъект»/познание, «субъект-объект»/деятельность, «субъект-субъект»/общение, «объект-объект»/развитие).

5. Предметность обучения может быть выражена разными видами (модальностями): а) традиционной как базовой, отражающей культурологический состав содержания образования (знания – опыт деятельности – опыт эмоционально-ценностного отношения) в его исходном виде, б) деятельностной (опыт деятельности как источник знаний и личностных смыслов), в) ценностной или смысловой (опыт отношений в деятельном общении – источник новых знаний нового опыта деятельности), также г) личностной (в ней интегрированы все компоненты содержания образования как предпосылка к более сложным видам индивидуальной, а чаще совместной деятельности, например проектирование, исследование, театрализация и др). Это открывает пути применения предметной модальности в воспитательном процессе.

6. Допредметный уровень представления содержания образования включает функционально неоднородную совокупность: а) культурологический инвариант элементов состава содержания, образующих базовую модальность предметности, и б) модальные варианты предметности обучения (деятельностный, ценностный/смысловой, личностный).

7. Дидактическая интерпретация предметности обучения должна осуществляться на всех последующих уровнях представления содержания образования: от нормативного/учебного предмета до личностного.

8. Дидактический смысл предметности обучения заключается в возможности научного обоснования вариативного построения учебных предметов, отличного от сциентистского подхода как единственной парадигмы в организации учебного познания.

9. Учет предметности обучения в построении индивидуальной траектории учения школьников позволит полнее изучить психологические особенности каждого школьника.

Список литературы:

1. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М., 1983.
2. Каган, М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб., 1996.
3. Тихонов, А. В. Отечественная социология: проблемы выхода из состояния преднауки и перспективы ее развития / А. В. Тихонов // Социс. – 2011. – № 6. – С. 3–12.
4. Федоров, Б. И. Некоторые вопросы развития современной дидактики / Б. И. Федоров, Л. М. Перминова // Педагогика. – 2000. – № 3.
5. Романов, К. В. Культурная антропология образования и семья / К.В. Романов. – СПб., 2003.
6. Перминова, Л. М. Теоретические основы конструирования содержания школьного образования : дис. ... д-ра пед. наук / Перминова Людмила Михайловна. – М., 1995.
7. Самарин, Ю. А. Очерки психологии ума / Ю. А. Самарин. – М.-Л., 1962.
8. Селиверстова, Е. Н. Дидактическая концепция развивающей функции обучения : дис. ... д-ра пед. наук / Селиверстова Елена Николаевна. – М., 2006.
9. Алиев, Ю. Б. Дидактика художественного образования. – М., 2008.
10. Перминова, Л. М. Дидактика на рубеже XX–XXI вв. / Л. М. Перминова, Е. Н. Селиверстова. – Владимир: ВГГУ, 2010.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2012, № 3

АКТУАЛИЗАЦИЯ ОПОРНЫХ ЗНАНИЙ ПО ИСКУССТВУ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕДМЕТНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ACTUALIZATION OF BASIC ART KNOWLEDGE IN REALIZATION OF SUBSTANTIVE OF ART ACTIVITY
EDUCATION OF SCHOOL STUDENTS

Алиев Ю.Б.

Главный научный сотрудник лаборатории дидактики ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, доктор педагогических наук, профессор

E-mail: nerutit@mail.ru

Аннотация. В статье анализируются вопросы актуализации ключевых знаний по искусству как средство реализации предметности в приобщении учащихся подросткового возраста к художественной деятельности.

Ключевые слова: приобщение к искусству, предметность в обучении, актуализация базовых знаний, художественно-познавательная деятельность.

Aliev Yu.B.

Chief research scientist of the laboratory of didactics of the Institute of theory and history of pedagogic of the Russian academy of Education, Doctor of Science (Education), Professor

E-mail: nerutit@mail.ru

Annotation. Article analyzes questions of actualization of key knowledge of art as an instrument of implementation of substantive in familiarizing of teenage age pupils with art activity.

Keywords: familiarizing with art, substantive in education, actualization of basic knowledge, art and informative activity.

Вначале несколько слов о предметности, актуальной для процесса приобщения школьников к искусству. **Предметность как дидактическое понятие представляет символическое отображение содержания образования.** И потому предметность, относимая к физике, и предметность, стоящая за неким художественным символом – это однопорядковые явления. То есть физическая предметность столь же символична, как и художественная. Наука посредством теории познания (эпистемологии) включила в сферу внимания образцы воображаемо-символического познания, что позволило педагогике обработать эту сферу дидактически и построить на этой основе школьный предметно-урочный конвейер.

Чтобы отделить понятие предметности как того, что выявляется в художественной деятельности, от понятия предметности как того, что существует в виде некоего художественного символического представления, введем понятие символического представления предметности. Символическое представление – это только субстрат, на основе которого при определенных деятельностных возможностях происходит выявление собственно предметности художественного образования школьников. До реального выявления предметности в деятельности даны только условия возможности представления, одним из которых является символическое представление предметности. Освоение совокупности представлений предметности еще не означает ее реального представления. Оно состоится только после соответствующей деятельностной разработки, когда предметность начнет соответствующим образом функционировать в художественной деятельности.

Известно, что по мере того, как жизненные данности (и жизненные ценности) опредмечиваются и технологизируются, становясь инструментом и товаром, они перестают быть политически значимыми, теряют свою политическую привлекательность, аттрактивность¹.

Искусством в рефлексивную эпоху считается то, что само для себя отвечает на вопрос: искусство оно или нет. Причем, вовсе и не настаивая на том, что оно-таки есть искусство. Это всего лишь еще один способ задать этот вопрос из сферы предметности, а тем самым напярчь способность эстетического суждения и включить учащегося в сферу современного понимания искусства. Учитель, внутренне отвечая себе на вопрос художника: «Этот образец – явление искусства или нет?», только благодаря этому и присутствует в мире искусства.

И это в полной мере соответствует российской педагогической и художественной традиции. Как справедливо отмечает М.В. Богуславский, «...важным фактором успешности модернизации является смена доминант в осуществлении реформаторской деятельности – переход от более или менее адекватного копирования западной модели модернизации образования к выявлению и реализации скрытых социокультурных изменений, происходящих в глубинах российской цивилизации» [1, с. 60].

Среди многочисленных средств совершенствования процессов обучения основам искусства и повышения его эффективности достойное место занимает актуализация

¹ Аттракция – привлекательность образа человека при его восприятии, возникновение положительной установки на него.

ключевых или опорных знаний о нем. И хотя понятие «актуализация знаний» уже утвердилось в лексиконе педагогической науки, практическая реализация этой учебной процедуры не столь уж популярна, особенно в приложении к обучению основам искусства и художественной деятельности. Этот пробел мы и собираемся восполнить на примере более близкой нам музыкальной деятельности школьников на уроке.

Причины слабого использования приема актуализации опорных знаний на уроках искусства заключаются в недостаточном осознании, как сущности этого понятия, так и необходимости его практического, предметного использования на уроках художественного цикла. В широком смысле актуализация в ходе приобщения к искусству – это интеллектуальные и практические действия ученика, направленные на перевод прежнего опыта из потенциального состояния в активное и действующее (актуальное).

В дидактическом смысле применительно к художественно-познавательным процессам или к процессу обучения актуализация может заключаться в извлечении из памяти (механической, художественной, музыкальной) ранее усвоенных соответствующих предметных знаний, умений и способов деятельности для их использования при усвоении нового материала.

Стало быть, что значит актуализировать опорные знания по музыке? Это значит предметно восстановить, оживить в памяти те ранее усвоенные ключевые музыкальные знания (лад, размер, фактура, стиль и т.п.), которые могут потребоваться для понимания, осмысления и лучшего запоминания нового (художественного или общеучебного) материала.

Процесс актуализации характеризуется следующими параметрами: скорость, объём актуализируемых знаний, точность их воспроизведения, характер актуализации (вербальный, исполнительский, художественно-творческий).

Объём актуализируемых художественных знаний может быть определен количеством восстановленной в памяти информации безотносительно к затраченному на это времени. Этот объём зависит от количества хранящейся в памяти художественной информации, системности усвоенных знаний (систематизированные знания, в отличие от беспорядочно усвоенных актуализируются лучше), последовательности (алгоритма) самого процесса актуализации.

Для скорости актуализации большую роль играет гибкость мышления, иначе говоря, способность быстро находить необходимую информацию.

Чаще всего характер актуализации в обучении художественной деятельности проявляется в четырёх вариантах:

- словесно-словесный (словесная информация о виде искусства актуализирует словесную же информацию о нём);
- словесно-наглядный (словесная информация актуализирует зрительные образы: взаимоотношения звуковысотности в нотном тексте, отношения образа и колорита в изобразительном творчестве и т.п.);
- наглядно-словесный (от наглядного показа к словесным формулировкам);
- наглядно-наглядный (от наглядного показа образца искусства к его творческому воплощению или повтору [исполнению]).

Конкретный характер актуализации зависит от множества факторов: от преобладающего вида памяти, конкретного учебно-художественного задания, уровня развития художественного воображения, структуры урока искусства, используемых на уроке методов, специфики художественного материала и т.п.

Говоря обобщенно, с точки зрения скорости, объема и точности наиболее целесообразна пассивная актуализация (обычное напоминание преподавателем требуемых опорных знаний). В этом случае они предметно актуализируются быстрее, точнее и полнее, нежели при актуализации с преобладанием активности. Однако для развития художественно-творческого потенциала учащихся, их волевых качеств, самостоятельности в приобщении к искусству более целесообразна активная актуализация. Для того, чтобы актуализация опорных знаний была бы использована учащимися вовремя и к месту, её следует осуществлять непосредственно перед объяснением нового художественного материала.

Как известно, важное условие для осуществления творческой деятельности на уроке – способность ученика к преднамеренной (произвольной) актуализации. Сущность ее заключается в том, что ученик, столкнувшись с теоретической или практической трудностью, связанной с явлением искусства, задает самому себе вопросы типа: «Что мне необходимо знать (уметь) для того, чтобы...?». Такой подход к разрешению проблемы на уроке искусства и в жизни полезно воспитывать у учащихся в курсах художественного цикла в процессе предметно-познавательной деятельности. Например, на уроке музыки, посвященном исполнительским средствам выразительности, актуализацию опорных знаний можно осуществить следующим образом. В начале урока учитель ставит перед учащимися вопрос: «Что надо знать для понимания того, как музыкант-исполнитель проявляет свое творчество, играя по нотам, где как будто все уже указано?». Затем в ходе кратковременной беседы, в которой участвуют и учащиеся, выясняются и записываются на доске основные понятия, предложения и формулировки.

Если подобная актуализация будет осуществляться систематически, у учащихся сформируется привычка к преднамеренной предметной актуализации необходимых музыкальных и иных художественных знаний. Тем более, что воспроизведение ранее усвоенной информации (припоминание) требует немалых усилий воли.

Прежний музыкально-художественный опыт (знания и умения) вообще один из мощных регуляторов волевых усилий. Любое, даже самое искреннее желание ученика сделать на уроке что-то познавательно-ценное довольно быстро рассеется, если у него будет отсутствовать базовый опыт для предстоящей художественной деятельности. Избежать подобной нежелательной ситуации в обучении основам искусства может помочь пропедевтическая (в начале каждого учебного года и учебной четверти) актуализация опорных знаний и умений учащихся. Каждый из учителей, ведущих предметы художественного цикла, может без особых затруднений, посмотрев в учебную программу, определить перечень тех опорных знаний и умений по своему предмету, которые изначально необходимы для успешного предметного усвоения содержания художественного образования. Поэтому в начале учебного года целесообразно пожертвовать одним-двумя занятиями для диагностики наличия у учащихся соответствующей базы знаний и умений.

Подобная диагностика через процесс актуализации может быть осуществлена с помощью серии оперативных кратковременных контрольных работ (письменных, графических или практических), устных фронтальных опросов, тестовых художественных заданий. Результаты диагностики откроют преподавателю достаточно ясную картину дифференцированности учащихся по уровню художественно-теоретической и практической подготовленности, а для учащихся – панораму собственных пробелов, неясностей, слабых мест в усвоенной ранее системе художественных знаний. Так появляется реальная возможность устранения упущений, приобретения учащимися на этой основе уверенности в своих силах, в успехе, что в большой степени способствует активизации волевых, творческих усилий в овладении основами искусства.

Важное место занимает процесс актуализации опорных знаний в механизмах возникновения информационно-познавательных противоречий, лежащих в основе таких психологических явлений, как проблемная ситуация, удивление, сомнение и др. Конкретным проявлением информационно-познавательного противоречия в сознании учащегося является разногласие между наличным и требуемым уровнем художественного знания. Субъективно такое противоречие воспринимается как некоторая трудность – теоретическая (определение по стилю автора картины) или практическая (умение работать в технике офорта).

Информационно-познавательное противоречие возникает как результат столкновения, несоответствия, противопоставления двух информации: уже когда-то усвоенной (мажор – весело, минор – грустно) и новой, воспринимаемой впервые («Rondo a la turka» В. Моцарта, «Итальянская полька» С. Рахманинова). Однако следует отметить, что абсолютно новое, не связанное с прежним опытом, художественное знание чаще всего не вызывает состояния проблемной ситуации, не возбуждает ни удивления, ни сомнения.

Актуализировать опорные знания и тем самым укрепить убежденность учащихся в каких-то закономерностях художественного процесса можно простым словесным напоминанием (мажор – весело, минор – грустно). А новую информацию, содержащую элемент несовместимости с актуализированной и вступающую в противоречие с ней, можно предъявить с помощью демонстрации музыки («Полет шмеля» Н.А. Римского-Корсакова) и выдвижения утверждений, казалось бы, противоречащих очевидным обыденным представлениям о миноре и мажоре.

Говоря о значении и необходимости актуализации опорных знаний в ходе обучения основам искусства, следует заметить, что полноценный учебно-художественный процесс, осуществляемый на базе дидактического феномена предметности вообще невозможен без непрерывной и оперативной актуализации требуемых художественных знаний. Осуществление практически всех мыслительных операций (анализ и синтез, абстрагирование и конкретизация, сравнение и сопоставление) сопровождается извлечением из соответствующих «запасников» эмоционально-художественной и иной памяти нужных сведений, эмоций, чувств и понятий. И потому для того, чтобы добиться надлежащей художественно-познавательной активности на уроке художественного творчества, учителю необходимо помнить, что процесс актуализации – неотъемлемый спутник обучения основам искусства. А для этого в арсенале учителя-художника наряду с информацион-

ным, контролирующим и стимулирующим материалом всегда должен быть также и актуализирующий материал (образцы изобразительного творчества, музыки, художественные тексты, задания, средства наглядности, вопросы, способствующие восстановлению знаний, необходимых для понимания и предметного усвоения нового художественного материала).

Следует позаботиться и об актуализации соответствующих знаний в собственной учительской памяти. Ибо лишь в этом случае можно сформулировать актуализирующие вопросы для учащихся. Вместе с тем, недостаточное продумывание актуализирующих вопросов может привести к противоположному результату: вследствие интерференции художественной информации актуализированные знания иногда могут мешать усвоению новых. На эту работу невозможно терять много времени. Отсюда требование к вопросам, актуализирующим возникновение предметно-художественных знаний и умений: краткость, четкость, доступность для учащихся.

Список литературы:

1. Богуславский, М. В. Историко-педагогические основания социокультурной модернизации российского образования / М. В. Богуславский // Роль образования и педагогической науки в социокультурной модернизации российского общества : сб. науч. тр. Международной научно-теоретической конференции 24 октября 2011 г.: в 2 т. / под ред. С. В. Ивановой, А. В. Овчинникова. – М., 2011.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2012, № 3

РОЛЬ ЛИТЕРАТУРНОГО НАСЛЕДИЯ ДРЕВНЕЙ ГРЕЦИИ И ДРЕВНЕГО РИМА В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ УЧАЩИХСЯ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ЛИЦЕЕВ И ГИМНАЗИЙ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

THE ROLE OF THE ANCIENT GREECE AND ANCIENT ROME LITERATURE HERITAGE IN VALUES FORMING OF GRAMMAR SCHOOL AND LYCEUM STUDENTS IN RUSSIA IN THE SECOND PART OF THE XIX – BEGINNING OF THE XX CENTURIES

Герасенкова П.В.

Ассистент кафедры французской филологии
Курского государственного университета
E-mail: polina.77@mail.ru

Аннотация. В статье показана роль литературы Древнего Рима и Древней Греции в образовании и воспитании учащихся отечественных лицеев и гимназий второй половины XIX – начала XX века. Приведены примеры произведений античных авторов, изучавшихся в рамках лицейских и гимназических программ указанного периода. Рассмотрено влияние литературного наследия Древнего Рима и Древней Греции на формирование ценностных ориентаций учащихся.

Ключевые слова: литература Древнего Рима и Древней Греции, лицеи и гимназии второй половины XIX – начала XX века, ценностные ориентации.

Gerasenkova P.V.

Assistant lecturer of the Department of French Philology at Kursk State University
E-mail: polina.77@mail.ru

Annotation. The article reveals the analysis of the role of studying the Ancient Rome and Ancient Greece literature in education of grammar school and lyceum students in Russia in the second part of the XIX – beginning of the XX centuries. Examples of ancient authors' works studied within grammar schools and lyceums curriculums in the mentioned period are provided. The influence of the Ancient literature on forming students' values is estimated.

Key words: Ancient Rome and Ancient Greece literature, Russian grammar schools and lyceums of the second part of the XIX – beginning of the XX centuries, values.

Современные глобальные экономические, технологические, социальные изменения преобразовали все стороны жизни общества и, главное, обусловили качественные изменения самого человека – его восприятия, сознания, мышления, душевных переживаний, этических и ценностных аспектов бытия. Изменившаяся ситуация требует усиления акцента на формирование устойчивости духовных начал растущих людей, целенаправленное воздействие на развитие их позитивной эмоциональной сферы.

В этом мог бы помочь богатый опыт, накопленный отечественным образованием второй половины XIX – начала XX века, когда государство в качестве приоритетной поставило задачу воспитания человека и гражданина, патриота своей страны, готового посвятить себя службе государю и отечеству. Официальная педагогика этого исторического периода целеустремленно и систематически формировала у учащихся социально значимые навыки и привычки поведения как основу для формирования ценностных ориентаций, высокой духовной и нравственной культуры.

Одним из средств воспитания высококультурной личности в отечественных лицеях и гимназиях были уроки древних языков, на которые отводилась значительная часть учебного курса. Видные языковеды, педагоги, общественные деятели России Ю.И. Айхенвальд, И.А. Алешинцев, И.А. Бодуэн-де-Куртенэ, Г.П. Недлер, В.Я. Стоюнин, А.И. Томсон высказывали сущностно близкие мнения в определении главной цели их изучения и видели ее в знакомстве с культурой народа, а в языке – лишь средство понимания его жизни, ценностных идеалов, менталитета. Они указывали не только на их важную роль в общем образовании учащихся, но и в становлении и развитии морально-нравственных качеств личности.

Социокультурная ценность изучения древних иностранных языков в лицеях и гимназиях России давно ушедшего от нас столетия объясняется культурологическим подходом к их преподаванию, в результате которого учащиеся постигали духовные основы иной культуры, что являлось важным фактором в развитии личности. Это давало возможность осмыслить культурные традиции другого народа, понять многообразие культур и определить в нем место родной культуры. Содержательный компонент литературы Древней Греции и Древнего Рима был призван обеспечить практическое решение воспитательной задачи отечественных лицеев и гимназий – формирование ценностного отношения к своей стране, обществу и человеку.

В 60–90-е годы XIX столетия по отношению к изучению древних языков имела место дискуссия об их образовательном и воспитательном потенциале (Ю.И. Айхенвальд, Я.К. Грот, П.А. Капнист, В.Я. Стоюнин). Высказывались правомерные суждения о том, что усвоение культурного наследия античности направлено на получение познавательных сведений по истории жизни и культуры народов древнего мира, его философии и искусству. Полагалось, что постижение высокой культуры и духовности древних греков и римлян, классических примеров патриотизма и нравственности способствует росту сознания учащихся, их общей культуры, формированию положительных ценностных ориентаций.

Для В.Я. Стоюнина – педагога, деятеля народного образования, публициста, окончившего в 1850 г. историко-филологический факультет Петербургского университета, интересным и полностью разделяемым было суждение барона Николаи, опубликованное

в «Морском сборнике», который считал, что никто не может оспаривать стройности древнегреческого и латинского языков, изящности, силы и красоты их оборотов речи. Значение их изучения он видел в том, что «изящная их отделка» развивает вкус. То, что это мертвые языки, несомненно, затрудняет их изучение, но одновременно налагает большие усилия на внимание, на прилежание, на рассудок учащихся. В то же самое время древность, по его заключению, представляет самые характерные типы доблестей гражданских, самых блистательных представителей красноречия. Он справедливо отмечал: «Изучение этих языков составляет немаловажное упражнение для приучения к основательному умственному труду, к логическому мышлению и правильному изложению мыслей, развивает вкус, красоту, ясность и сжатость в речи. Древние языки – пример любви к отечеству, гражданского мужества, военных доблестей. Следовательно, оно в одно и то же время способствует образованию рассудка, воли и вкуса» [22, с. 138].

Ю.И. Айхенвальд, литературовед, языковед, педагог, обоснованно полагал, что «великая античная цивилизация представляет собой возвышенный интерес не только сама по себе, не только взятая в своей обособленности – она замечательна для нас и тем, что в ней источник и начало всей современной гражданственности и науки. Не только удивление перед древней мощью, перед ее Гомером, Софоклом, Платоном, Аристотелем, перед железной силой римского права, не только непосредственное восхищение музами и общей картиной Эллады и Рима, но и чувство исторической благодарности вечно будет нас соединять с этим рассветом и расцветом культурно-политической жизни» [1, с. 55].

Приведенные цитаты свидетельствуют о том, что передовые педагоги, представители общественности выражали сходные мнения об образовательном значении древних языков и были солидарны в том, что их изучение должно являться первостепенной задачей средней школы в связи с огромным воспитательным потенциалом, который заложен в их содержании. Это оказывало влияние на процесс развития, обогащения и совершенствования духовного мира учащихся, на формирование их ценностных ориентаций.

В начале XX века в педагогической науке доминирующими становятся вопросы об аксиологических приоритетах в образовании – духовных и нравственных, национальных и общечеловеческих – и связанная с ними проблема соотношения изучения античной, мировой и национальной культуры. Разрабатываются новые подходы к определению содержания образования (в том числе и классического), а именно гносеологический и культурологический.

Так, П.Ф. Каптерев образовательную ценность древних языков видел в том, что они позволяют осознать преемственность культур и «возвести ум» к источникам цивилизации.

Гносеологический принцип построения содержания образования развивал также философ и культуролог С.И. Гессен, основоположник русской философской педагогики, которую он рассматривал как «педагогику культуры», приобщающую личность к общечеловеческим и национальным культурным ценностям. «Задача всякого образования – приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного» [9, с. 36].

П.П. Блонский также исходил из гносеологического принципа при решении вопроса о целях и содержании образования и видел задачу средней школы в развитии об-

щей культуры интеллекта посредством усвоения четырех типов методического научного мышления: математического, естественнонаучного, исторического, филологического. Он выступал в защиту классического образования, так как признавал высокое образовательное значение античной культуры, утверждая, что вся современная культура, в том числе и русская, восходит к античности [2, с. 213].

Таким образом, постоянные дискуссии на протяжении длительного исторического периода о значимости древних языков, а точнее литературы Древней Греции и Древнего Рима, в учебном курсе гимназий свидетельствуют о признании образовательной ценности древних языков, об их позитивном влиянии на культурное становление личности.

Безусловно, существовала и противоположная точка зрения на значение изучения древних языков в формировании культуры гимназистов, а подробное, разностороннее разъяснение культурно-исторических вопросов средствами древних языков признавалось, например Н. Киприановичем, «скорее уместным в университете, чем в гимназии, назначение которой состоит, прежде всего, в том, чтобы приучить ученика к умственному труду» [13, с. 197].

В. Стоюнин писал: «Мы уверены, что самобытность мысли, свобода суждений, живая сила характера зависит не от исключительного изучения мертвых древних языков, а от твердых убеждений... Исключительное изучение древних языков непременно должно помешать приобретению знаний весьма важных для убеждений современного человека и гражданина, не говоря уже о том, что оно исключает изучение французского или немецкого языков, тогда, как и тот и другой для нас весьма важны, чтобы стать в уровень с просвещенной Европой» [22, с. 137].

При этом факт признания самой культурологической ценности изучения древних языков вовсе не отрицался. Так, языковед М. Фот говорил: «Нельзя сказать, чтобы древние языки, история прошлого той или другой нации, история развития отечественной литературы и т.д. не имели ровно уж никакого практического значения для образованного человека» [26, с. 168]. Он был твердо уверен в том, что «чтение дает ученику возможность не только усвоить элементы самого языка, но и ознакомиться с рядом ценных фактических сведений о той или другой культурной нации и о занимаемой ею стране» [26, с. 180].

Здесь следует обратить внимание и на то, что в этот исторический период книга занимала важное место в жизни просвещенного народа, а добротное образование было немислимо без пробуждения в людях любви к книге и чтению. Ведь недаром, по оценке В.Г. Кинелева, XIX век действительно стал «читающим веком» [12, с. 250].

Именно поэтому передовые учителя древних языков предлагали в центр их преподавания в средних и старших классах гимназий и лицеев поставить книгу об истории и культуре чужого народа, написанную на «общедоступном» языке. Некоторые придерживались точки зрения, что историю, государственный строй, народную жизнь другой нации следует изучать параллельно с языком и произведениями литературы данного народа.

Например, Э. Кревин считал, что «читаемое произведение становится исходной точкой экскурсии во все области жизни данного народа. Путем простых вопросов, рассказов преподавателя ученики постепенно приучаются улавливать в читаемых произведе-

дениях характерные черты чужой нации. Получение же таких сведений из книг по истории и культуре – глубокое заблуждение. Это значило бы принести в жертву дух языка, те своеобразные, тонкие красоты, которыми отличается язык произведений изящной литературы от языка научного. Дух народа, его своеобразный умственный склад находят самое верное и глубокое отражение в произведениях изящной литературы. Некоторые такие произведения лучше многих ученых трудов характеризуют культурные особенности народа» [15, с. 71].

Цель усвоения культурного наследия античности посредством чтения художественных произведений заключалась в получении познавательных сведений о культуре народов древнего мира. Содержание учебного курса древних языков было направлено не только на умение понимать иностранную книгу, но и на развитие мышления, умение анализировать и сопоставлять факты, на формирование ценностных ориентаций учащихся.

Уверенность в образовательной силе классических языков была основана на обще-европейских тенденциях их изучения. В истории педагогической мысли их преподаванию всегда придавалось большое значение. А так как отечественные лицеи и гимназии строились по образу и подобию европейских, и в первую очередь немецких, то, безусловно, все это было применимо и к ним. Даже документы Катковского лицея указывали на то, что преподавание древних языков должно приводить к тем же плодотворным для юношества результатам, к каким приводит оно в лицеях Франции, гимназиях Германии и публичных школах Англии, где оно служит главным средством укрепления и изоощрения умственных сил [3, с. 168].

Еще министр народного просвещения С.С. Уваров при подготовке в 1828 году «Устава гимназий и училищ, состоящих в подведомстве университетов» предлагал отдавать предпочтение изучению древних языков и относился настороженно к новым иностранным языкам. Например, французскую литературу он считал главным источником «ложного направления воспитания, имевшего своим следствием события 14 декабря 1825 года» [17, с. 30].

В 1861 году в журналах Министерства народного просвещения был представлен для обсуждения проект нового гимназического устава. В результате широкой дискуссии было получено 365 отзывов от отдельных коллективов и частных лиц. Особое место заняла дискуссия сторонников и противников классического образования.

Так, при рассмотрении проекта гимназического устава членами Государственного совета в 1863 году была высказана точка зрения о том, что древние языки являются «лучшим педагогическим орудием» [21, с. 224].

А вот учитель 1-й Харьковской гимназии Д. Годзяцкий был твердо убежден, что «молодой человек, определивший себя по окончании гимназического курса к какой-нибудь практической деятельности, во всю жизнь не раскроет латинской или греческой книжки и, следовательно, совершенно попусту потратил много лишних усилий в гимназии» [11, с. 43].

Несмотря на такие противоположные взгляды относительно преподавания древних языков, гимназическим уставом 1864 года было четко определено значение древних языков: «Изучение древнеклассических языков и их литературы всего лучше развивает

в молодых людях те способности и качества, которые необходимы для дальнейших самостоятельных научных занятий. Посему гимназия, рассматриваемая как учебное заведение, подготовляющее своих учеников к дальнейшему университетскому образованию, должна быть необходимо гимназией классической и гуманической, то есть такою, в которой научное развитие учащихся достигается, главным образом, с помощью прилежного изучения языков и литератур древних классических народов» [25, с. 13].

В 1871 году был принят «Устав гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения». Согласно Уставу, составным элементом изучения древних языков (кроме грамматики и лексического состава) являлось «чтение авторов». Оно должно было достигать трех целей: эстетической, этической и образовательно-исторической. Такая цель основывалась на стойком убеждении сторонников классицизма в том, что «в эстетическом отношении древние языки являются единственным и потому незаменимым средством образования: высокое совершенство литературной формы древних, полная гармония этой формы с содержанием служат лучшей школой художественного вкуса» [24, с. 71].

Изучение латинского языка начиналось уже в I классе при 8 часах в неделю, в то время как на русский язык в этом же классе полагалось 4 часа, во II классе на латинский язык – 7 часов, а на русский – 4 часа. Греческий язык начинался в III классе при 5 часах в неделю.

Такое большое количество часов, отведенное на латинский и греческий языки, свидетельствует о признании общеобразовательной роли древних языков в общем развитии учащихся, поэтому Министерство народного просвещения, попечители учебных округов, гимназическое начальство обращали пристальное внимание на постановку их преподавания. Об этом говорят как многочисленные документы, циркуляры, которые поступали попечителям округов из Министерства народного просвещения, так и инструкции и письма попечителей учебных округов, рассылаемые в гимназии страны.

Министр народного просвещения Д.А. Толстой в своих Предложениях попечителям учебных округов от 26 июня 1871 года указывал: «Особые заботы, как окружных начальств, так и директоров, инспекторов, преподавателей, надзирателей гимназий и прогимназий должны быть направлены к обеспечению возможно большей успешности преподавания древних языков как основного предмета гимназического курса, с помощью которого учащиеся преимущественно развиваются и созревают для самостоятельного изучения наук» [4, л. 29 об.]. В документе также отмечалось, что «те из сих учебных заведений, в коих преподавание древних языков идет малоуспешно, вовсе не достигают своей цели и не соответствуют своему назначению» [4, л. 29 об.].

Полагалось, что для полноценного воспитания «человека и гражданина» необходимы дисциплины, имеющие прямое отношение к самому человеку, то есть только гуманитарные науки. Утверждалось, что, изучив непосредственно лишь язык древних, можно не только постичь их культуру и традиции, но и стать высокообразованным человеком. В связи с этим изучение сразу двух древних языков занимало основную часть учебного времени в классических учебных заведениях.

Требование необходимости глубокого изучения древних языков с целью культурного становления учащихся было отражено и в основных положениях гимназических учебных программ. Так, программы 1864 и 1872 годов определяли основной целью изучения

древних языков знакомство с красотой слога произведений античности, с духом и бытом древних греков и римлян. Текстами для чтения служили главы из произведений знаменитых римских и греческих авторов: Цезаря, Тита Ливия, Геродота, Ксенофонта, Горация, Вергилия, Гомера и других известных писателей.

Нельзя не сказать, что учебные планы для мужских гимназий не включали такого предмета, как история литературы. Но на заседании педагогического совета Белгородской мужской гимназии (Курская губерния) от 20 января 1879 года отмечалось, что на преподавателей древних языков возлагается чтение древних авторов, включая их краткую биографию и необходимые сведения о читаемых произведениях. «История литературы, – отмечали члены педагогического совета, – имеет великое образовательное значение. В основе литературных произведений лежат те моральные принципы человеческого духа, которые влияют цивилизирующим образом на последующие поколения. Знакомство с такими произведениями и применительная к ним литературная критика в особенности способны развить ум для понимания и оценки явлений как индивидуальной, так и исторической жизни, возбудить более глубокие нравственные струны нашей души» [8, л. 3].

Предложения усилить преподавание истории литературы неоднократно высказывались представителями педагогической общественности. Это было вовсе не случайным, так как они были уверены в том, что глубокое изучение грамматики, грамматический разбор древних текстов нередко являлись преобладающими формами работы на уроках. Получалось, что иногда саму древность, ее культуру было трудно увидеть – «она оставалась подернутой густым грамматическим туманом». По оценке Ю. Айхенвальда, «ученики, утомленные грамматическим комментарием, не понимают, не видят античной жизни и чувствуют к ней только ненависть, т.к. для них она тяжелый урок, гнетущее бремя школьной повинности» [1, с. 57].

Безусловно, глубокое изучение произведений древней классической литературы ложилось тяжелым бременем на плечи гимназистов. В обществе звучали недовольства преподаванием древних языков. Передовые педагоги ратовали за то, чтобы Министерством народного просвещения были поставлены реальные цели их изучения.

Перемены были введены с изданием 20 июля 1890 года новых учебных планов и примерных программ предметов, преподаваемых в мужских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения. Главная цель изучения древних языков, поставленная перед гимназическим образованием программой 1890 года, заключалась в знакомстве с высокой культурой античности, с ее философско-мировоззренческими приоритетами, что способствовало выработке духовных и нравственных ценностей гимназистов.

Учебный план, утвержденный 19 июля 1890 года, предполагал сократить изучаемый грамматический материал, усилив чтение произведений древних авторов. Сохраняя классическую систему в целостности, новый учебный план, сравнительно с предыдущими, несколько изменил цель преподавания древних языков. Главное направление – приучить учеников к осмысленному чтению авторов и точному их переводу на правильный, литературный русский язык. Новые планы исключили «углубление» во всевозможные этимологические и синтаксические исключения, рекомендовали проходить самые употребительные грамматические формы». Программы более позднего периода (1906, 1915 гг.)

расширили данное целеполагание, считая, «что чтение эпических произведений способствует развитию логического мышления, воображения, памяти, воли изучающего язык» [20, с. 129].

Исторические документы свидетельствуют о том, что не было выработано единого взгляда на содержание курса обучения древним языкам. 14 апреля 1889 года от министра народного просвещения И.Д. Делянова на имя М.С. Волконского было направлено отношение о создании комиссии по вопросу улучшения преподавания древних языков, которую предлагалось возглавить князю Волконскому. Необходимость создания подобной комиссии обосновывалась слабыми познаниями учеников в древних языках. Директора гимназий объясняли это неправильной постановкой преподавания древних языков, которая в основном сосредоточена на прохождении курса грамматики и в упражнениях в переводах с русского языка на древние отдельных фраз и искусственно составленных отрывков. В письме указывалось, что чтение и объяснение писателей, а, следовательно, знакомство с изящной речью классического мира отступает на второй план, а тексты писателей служат лишь материалом для устных и письменных упражнений в этимологических формах и синтаксических оборотах [6, л. 2].

Созданная комиссия выработала более четкое содержание курса латинского и греческого языков, которое должно было заключаться в усвоении культурного наследия античности с целью получения познавательных сведений по истории жизни и культуры народов древнего мира, его философии и искусству. Также оно признавалось важным для критического переосмысления и творческого анализа картины жизни древних греков и римлян сквозь призму личностного понимания учащихся.

Выбор культурологического направления в изучении древних языков объясняется сильным влиянием западноевропейских концептуальных идей, которые в качестве приоритетной задачи ставили изучение культуры другого народа, его духовной жизни. Древние языки рассматривались в качестве средства постижения иной культуры, оказывающего влияние на культурное становление учащихся.

В 1891 году М.С. Волконскому за участие в разработке программы обучения древним языкам 1890 года была объявлена от министра народного просвещения благодарность Его Императорского Величества.

В начале XX века отечественные педагоги приходят к мнению, что древние языки должны стать не только средством приобщения к античной и европейской культуре, но и мостом для плодотворного диалога с прошлым, для лучшего понимания современной культуры. Полагалось, что элементы общекультурного характера должны включаться в каждый урок, акцентируя влияние античности на современную культуру, объясняя последнюю в свете этого воздействия. С.Н. Шафранов, преподаватель-классик, директор Полтавской гимназии высказывал мнение о необходимости преподавания древних языков в культурном контексте. При этом он рассматривал процесс их изучения с точки зрения взаимодействия (борьбы) двух культур, во время чего и происходит, по его мнению, формальное развитие учащихся [27, с. 41].

Министерство народного просвещения, постоянно пытаясь совершенствовать преподавание древних языков, 1 сентября 1905 года рассылает попечителям учебных округов

циркуляр за подписью министра народного просвещения В.Г. Глазова, в котором указывались недочеты в организации учебного процесса. Он констатировал: «На уроках разбираются и переводятся глава за главою избранные классические произведения, но не приходилось слышать такого рода обсуждения их, которые вводили бы в понимание сущности и духа классической культуры, а ведь именно в этом и заключается смысл классического образования» [5, л. 3].

Таким образом, дискуссии педагогов не привели к консенсусу, что должно быть главным в изучении древних языков – грамматика или чтение и разбор древних авторов. С одной стороны, без знания грамматики трудно было переводить античную литературу, с другой – увлечение грамматикой приводило к тому, что чтение авторов, постижение культуры древних народов отходили на второй план.

Противостояние защитников и противников изучения древних языков ярко отмечалось и в декабре 1911 года на съезде преподавателей древних языков в Петербурге, на котором присутствовало 300 человек. Участие в нем представителей Министерства народного просвещения свидетельствовало о признании важной роли классического образования в формировании культуры, нравственности, выработке мировоззрения, ценностных ориентаций гимназистов. Выступающие отмечали необходимость изучения античной культуры, а некоторые даже сравнивали противников классицизма с варварами.

Среди докладчиков были профессор Нежинского филологического института В.Н. Петр, профессор Киевского университета Лешус, член 1-й Государственной думы Т.В. Локоть, которые высказывали «сочувствие классицизму», указывали на необходимость реформирования средней школы, поднятие на «должную высоту» преподавание древних языков. Выступающие говорили о важности установления в школе строгой дисциплины, развития у учащихся чувства долга, общественной солидарности и патриотизма.

В прениях интересной была точка зрения о том, что в современных условиях единая средняя школа является утопией, что должны существовать самостоятельно три типа школы – классическая, реальная и смешанная, а программа классической школы с пятью языками представляет педагогический *nonsens* [23, с. 80]. Высказывались мнения о необходимости созыва периодических съездов преподавателей древних языков, об организации филологических кружков, о подготовке учителей-классиков. Но лейтмотивом все же звучала мысль о том, что «нужно восстановить классическую школу, построенную на вечно юных, никогда не увядающих идеалах человечества» [23, с. 83].

Резолюция, принятая съездом, констатировала:

«1) реформа 1901 года, устранившая греческий язык, как обязательный предмет, понизила познания по древним языкам, развила дилетантизм и верхоглядство;

2) греческий язык имеет для России большее культурно-историческое значение, чем латинский, и было бы вполне желательно учреждение гимназии эллинистического типа с преобладанием в ней греческого языка, а не латинского;

3) факультативное обучение греческому языку должно осуществляться не на средства гимназий, а на ассигнованные из государственной казны средства, уроки греческого языка должны входить в общее расписание уроков, а не назначаться во внеурочное время» [23, с. 83].

Однако многие участники съезда проявили неудовлетворенность принятой резолюцией, так как считали ее положения необоснованными и неосуществимыми. Тем не менее, главная цель преподавания древних языков, поставленная перед гимназическим образованием, заключалась в знакомстве с высокой культурой Античности, с ее философско-мировоззренческими приоритетами, что способствовало выработке духовных и нравственных ценностей гимназистов.

В 1917 году были опубликованы «Некоторые изменения учебных планов прогимназий и гимназий Министерства народного просвещения в 1917-1918 учебном году», согласно которым латинский язык должен изучаться факультативно с 4 по 8 класс [7, л. 42].

Таким образом, представленный период отмечен постоянной борьбой защитников и противников классицизма русской гимназии. Это сопровождалось дискуссиями в педагогических изданиях, на собраниях и съездах преподавателей, и такая ситуация сохранялась на протяжении не только XIX, но и начала XX столетия.

Благодаря постоянной полемике, даже некоему противостоянию «классиков» и их оппонентов, изменялись подходы в определении цели и содержания курса преподавания древних языков, которые в обобщенном виде современным исследователем проблем преподавания древних языков в отечественных гимназиях С.Н. Максимовой представлены следующим образом:

«1. Древние языки из средства формального развития умственных способностей учащихся (XIX век) превратились в средство постижения античной, европейской и национальной культуры для обеспечения диалога с прошлым, а также в средство формирования научного мышления (начало XX века).

2. Основными задачами курса древних языков и античности стали общеобразовательные, воспитательные и формально развивающие. Под целью классического образования большинство теоретиков понимало: 1) умственное, нравственное и эстетическое развитие учащихся; 2) воспитание высокой общей культуры; 3) формирование навыков самостоятельного познания мира, научного мышления и научного творчества, высокой научной культуры.

3. В содержании курса заметна тенденция перехода от изучения грамматики и произведений древних авторов (XIX век) к эволюционно-генетическому, аксиологическому изучению античной культуры (в начале XX века)» [16, с. 74].

Изучение опыта преподавания древних языков в отечественных гимназиях и лицеях второй половины XIX – начала XX века, анализ исторических документов свидетельствуют, что читали и переводили учащиеся достаточно много. При этом не просто перевод, а анализ классической литературы должны были заложить в учащихся высокий уровень интеллекта, общую и гуманитарно-филологическую культуру.

Текстами для чтения служили страницы из произведений знаменитых римских и греческих авторов: Цезаря, Тита Ливия, Геродота, Ксенофонта, Горация, Вергилия, Гомера и других. Гимназисты могли стать свидетелями военных походов Юстина в Северную Африку, Италию, Испанию, а также странствий троянца Энея, увидеть эпоху гражданской войны в Риме и победы в сражениях карфагенского полководца Ганнибала. Римский поэт Гораций давал гимназистам наставления житейско-философского

характера, древнегреческий поэт Софокл предостерегал против нарушения божеских законов, то есть традиционных религиозных и гражданских норм жизни. Вместе с римским политическим деятелем Цицероном ученики становились ораторами, политиками и философами.

Даже сама методика преподавания древних языков в гимназиях и лицеях в конечном итоге была подчинена изучению древней литературы: обязательное твердое усвоение правил, грамматических форм и оборотов языка, многообразные упражнения в применении различных грамматических средств, заучивание и выяснение точных значений слов, их происхождения, связный рассказ о прочитанном, дополнение содержания переводимых произведений сведениями из истории, мифологии, географии. Усвоенные правила применялись и проверялись на новом, неизвестном ранее языковом материале. Такой глубокий разбор лексических и грамматических средств, с помощью которых выражена мысль автора, приучал вникать во все оттенки мысли писателя, видеть главную идею произведения, вдумчиво относиться к образцам мировой литературы. Анализ поступков, изучение характеров известных личностей древности способствовали выработке жизненных идеалов и ценностей.

Кроме этого, знакомство с важнейшими произведениями, а вместе с тем и с бытом древних греков и римлян способствовало пониманию, как красоты древнего стиля, так и изящества речи вообще. Это, естественно, развивало умение излагать свои собственные мысли, что было очень важным для еще одной формы обучения древним языкам – написания сочинений. Вот, например, какие темы сочинений были предложены учащимся VII и VIII классов Белгородской мужской гимназии: «Рим в консульство Цицерона», «Ганнибал как полководец», «Характеристика Кира» (по 1-й книге «Анабазиса» Ксенофонта), «Быт греков» (по 6-й и 7-й частям «Одиссеи» Гомера), «Олимпийские игры и их значение для Эллады» [8, л. 74].

Место древних языков в русской классической гимназии было столь значительным, а их роль в развитии молодежи признавалась такой важной, что директором гимназии или инспектором назначались только преподаватели древних языков. Признание важной развивающей роли, той огромной культурологической ценности, которая отводилась литературе древних народов в формировании не только образованности, а иногда и характера учеников гимназий и лицеев, вызывало постоянные попытки учителей оптимизировать процесс их изучения. Именно поэтому воспоминания современников изучаемого периода о преподавании латинского и греческого языков в гимназиях свидетельствуют о том, что многие учителя прилагали все усилия, чтобы сделать процесс их изучения интересным.

Так, Е. Андреев, председатель постоянной комиссии Императорского Русского технического общества по техническому образованию, отмечал: «Уроки греческого языка, несмотря на то, что много десятков лет прошло, я вспоминаю с удовольствием: мы читали Гомера, Фукидида; наш учитель – русский, с поэтической жилкой, умел растолковывать их красоты» [18, с. 125].

По воспоминаниям Д. Коропчевского, воспитанника 4-й Московской гимназии, латинский язык в четвертом классе преподавал учитель истории Н.С. Тихомиров,

«один вид которого наполнял каким-то приятным, отрадным чувством. Его преподавание могло служить наглядным доказательством его замечательных педагогических способностей и подтверждением истины, что нет трудных предметов, а есть только неудачные учителя. Мы не замечали никаких трудностей латыни, как-то незаметно овладевали грамматикой и все с большим удовольствием, по мере возрастающего понимания языка, делали переводы. Его уроки послужили главным фондом в латинском языке, и именно ему я обязан приемом изучения языков, который потом всегда служил мне» [14, с. 47].

Представление об изучении древних языков в гимназии можно почерпнуть из автобиографической «Повести о жизни» К. Паустовского. В первой ее части («Далекие годы») он подробно описывает Киевскую гимназию, в которой учился (в одном классе с ним учился М. Булгаков). В этой гимназии изучали латинский, французский и немецкий языки, причем любимым и главным предметом был латинский язык, а преподававший его Владимир Фаддеевич Субоч, он же – классный наставник, был любимым преподавателем «и позволял себе иногда неожиданные и стремительные разгромы всего нашего класса по латинскому языку... Золотая латынь! – говорил он, – Каждое ее слово можно отлить из золота. Люди не потеряют на этом ни одного золотника драгоценного металла, потому что в латинском языке нет словесного мусора... Латинская речь есть величайший феномен языкосложения» [19, с. 174].

В 1-й Киевской гимназии в 1856–1859 годах латынь преподавал И.Я. Ростовцев. По воспоминаниям гимназистов, когда он рассказывал о жизни Саллюстия или Ливия, объяснял историческое и литературное значение «Катилинской войны» или комментариев Цезаря, то ученики слушали его с наслаждением, «в нас загоралось желание ближе войти в этот любопытный мир, полный ярких красок» [28, с. 728–729].

Заслуживает внимания отзыв профессора И. Сумцова об изучении латинского языка в гимназии: «О латинском языке, как я проходил его в гимназии, вспоминаю с удовольствием, может быть, потому, что никогда не писал экстемпоралий и не особенно углублялся в грамматические премудрости. Читали авторов, переводили, заучивали. Память я наломал на них так, что быстро усваивал целые страницы наизусть, например, из Виргилия» [10, с. 80].

Представленные воспоминания о преподавании классических языков свидетельствуют о том, что успешность обучения древним языкам зависела от личности преподавателя, от его умения правильно спланировать учебный процесс. Большинство преподавателей старались организовать чтение древних писателей так, чтобы оно будило мысль, вызывало благородный энтузиазм к античному миру. Именно поэтому они знакомили учащихся с высокой культурой и духовностью античности через те произведения, в которых отражены классические примеры истинного патриотизма и нравственности. Гимназисты запоминали тех преподавателей, которым была присуща нетрадиционная манера проведения занятий, заразительная любовь к преподаваемому предмету, сердечное отношение к учащимся.

Таким образом, изучение литературы Древней Греции и Древнего Рима в отечественных гимназиях и лицеях было подчинено изучению литературных памятников ан-

тичного мира. Учащиеся не просто знакомились с содержанием древних произведений, но и приобретали необходимые сведения по теории и истории литературы, по истории и быту народа, его философии и искусству, его ценностных идеалов. Ознакомление с высокой культурой и духовностью античности и воспитание на классических примерах истинного патриотизма и нравственности позволяло лицеистам и гимназистам приобщиться к истокам мировой цивилизации, способствовало росту их сознания, общей культуры, воспитанию чувства сопричастности к мировой истории. Это оказывало влияние на процесс развития, обогащения и совершенствования духовного мира учащихся, на формирование их ценностных ориентаций.

Список литературы:

1. *Айхенвальд, Ю.* Классические и новые языки в средней школе / Ю. Айхенвальд // Вестник воспитания. – 1899. – № 8. – С. 54–60.
2. *Блонский, П. П.* Классицизм и социализм / П. П. Блонский // Гермес. – 1918. – Август–декабрь. – С. 212–213.
3. *Богуславский, М. В.* Уроки лицея / М. В. Богуславский // Лицейское и гимназическое образование. Спец. вып. – М., 2001. – 239 с.
4. Государственный архив Курской области. – Ф. № 185. – Оп. 1. – Д. 32.
5. Государственный архив Курской области. – Ф. № 185. – Оп. 1. – Д. 201.
6. Государственный архив Российской Федерации. – Ф. № 1146. – Оп. 1. – Д. 33.
7. Государственный архив Российской Федерации. – Ф. № 1803. – Оп. 1. – Д. 24.
8. Государственный архив Белгородской области. – Ф. № 81. – Оп. 1. – Д. 30.
9. *Гессен, С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995.
10. Гимназия 60-х годов // Вестник воспитания. – 1905. – № 4. – С. 79–81.
11. Замечания на проект Устава общеобразовательных учебных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ. – СПб., 1862. – 69 с.
12. *Кинелев, В. Г.* Образование, воспитание, культура в истории цивилизаций / В. Г. Кинелев, В. Б. Миронов. – М., 1998. – 518 с.
13. *Киприанович, Н.* Преподавание древних языков прежде и теперь в русских гимназиях / Н. Киприанович // Русская школа. – 1899. – № 2. – С. 179–197.
14. *Коропчевский, Д.* Гимназия пятидесятых годов / Д. Коропчевский // Русская школа. – 1897. – № 11. – С. 46–64.
15. *Кревин, Э.* Опыт применения принципов художественного воспитания на уроках немецкого языка / Э. Кревин // Вестник воспитания. – 1910. – № 6. – С. 69–91.
16. *Максимова, С. Н.* Преподавание древних языков в русской классической гимназии XIX – начала XX века / С. Н. Максимова. – М., 2005. – 299 с.
17. Материалы для истории и статистики наших гимназий. – СПб., 1864. – 158 с.
18. *Моздалевский, Л. Н.* Очерки истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен / Л. Н. Моздалевский. – Изд. 3-е, испр. и доп. – СПб., 1892. – 433 с.
19. *Паустовский, К. Г.* Повести о жизни / К. Г. Паустовский. – М.: Гослитиздат, 1962. – 526 с.

20. *Попова, Е. Г.* Культурологические функции изучения иностранных языков в отечественной гимназии (вторая половина XIX – начало XX) : дис. ... канд. пед. наук / Попова Елена Германовна. – М., 1999. – 208 с.
21. Российский государственный исторический архив. – Ф. № 733. – Оп. 162. – Д. 134.
22. *Стоюнин, В.* Мысли о наших гимназиях / В. Стоюнин // Воспитание. – 1860. – № 9. – С. 133–145.
23. Съезд преподавателей древних языков // Вестник воспитания. – 1912. – № 2. – С. 78–91.
24. Труды педагогического общества, состоящего при Императорском Московском университете. Т. 2. – М.: Товарищество типографии А.И. Мамонтова. – 1900. – 101 с.
25. Устав гимназий и прогимназий 1864 года. – СПб.: Типография Рогальского, 1864. – 99 с.
26. *Фот, М.* О преподавании языков в школе / М. Фот // Вестник воспитания. – 1902. – № 5. – С. 168–187.
27. *Шафранов, С. Н.* О степени образовательности обучения латыни при нынешнем и другом более русском направлении ее преподавания / С. Н. Шафранов. – Ревель, 1900. – 295 с.
28. Школьные годы: Отрывки из воспоминаний // Исторический вестник. – 1881. – № 4.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2012, № 3

СОВРЕМЕННОЕ ШКОЛЬНОЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ

MODERN SCHOOL TEACHING OF MATHEMATICS WITHIN THE HISTORY CONTEXT OF DEVELOPMENT OF NATIONAL SCHOOL

Кондратьева Г.В.

Доцент кафедры математического анализа и геометрии Московского государственного областного университета, кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: kondratevagv@mail.ru

Kondrat'eva G.V.

Associate professor of the chair of mathematical analysis and geometry of Moscow state regional university, Candidate of Science (Education)
E-mail: kondratevagv@mail.ru

Аннотация. В статье приведен сравнительный анализ школьного математического образования в XIX и XXI вв. В частности, исследовано содержание математического образования в классической гимназии XIX в. и современной школе. Сделан вывод о необходимости сознательного, а не декларативного возврата к традиционным основам отечественного школьного образования, которые базируются на понимании ведущего положения математики в школьном курсе, усилении значения воспитательных целей обучения.

Annotation. This article deals with the comparative analysis of secondary school mathematical education in XIX and XXI centuries. Particularly, the author analyzed the content of mathematical education in a classical grammar school of XIX century and in a modern school. As a result of this analysis there is a recommendation about necessity of conscious and non declarative return to traditional principles of Russian secondary education, which are based on understanding backbone values of mathematics in a curriculum, strengthening of significance of the pedagogical purposes of education.

Ключевые слова: школьное математическое образование, XIX и XX века, содержание образования.

Keywords: secondary school mathematical education, XIX and XX centuries, content of education.

Математическая подготовка наших школьников вызывает сегодня тревогу, как у профессиональных работников сферы образования, так и у широкого круга общественности. Абстрактная строгость математики многим учащимся дается с большим трудом. Как известно, в математику нет царских путей, считается, что лишь напряженный труд может стать основой ее изучения, но далеко не все учащиеся готовы прилагать необходимые усилия. Тем более, если они уже выбрали профессию, с ней не связанную. В результате математика становится «врагом» большинства учеников.

Сложившаяся ситуация, хотя и опосредованно, но влияет на национальную безопасность нашей страны. Уже сегодня Россия выступает в основном в качестве донора сырья. В будущем возможно разворачивание на ее территории «зоны грязного производства», в то время как в странах Западной Европы и США идет интенсивное развитие информационных, космических и биоинженерных технологий. Отставание в этих областях порождает потенциальную угрозу существованию России как конкурентоспособного государства. Поэтому повышение уровня математической подготовки школьников является критически важной задачей сегодняшнего дня.

Вспомним, что в истории нашей школы было «золотое время» математики, когда учащиеся без репетиторов поступали в вузы и достойно справлялись со сложными задачами на выпускных экзаменах. В 1950-х гг. мы были первыми и победили, по оценке зарубежных экспертов, именно за школьными партами. Конечно, вряд ли было бы правильно в век новых информационных технологий брать за образец преподавания материалы полувековой давности, но сегодня нужно попытаться разобраться в том, почему дело с преподаванием математики тогда обстояло значительно лучше, чем сейчас.

Констатируя высокие достижения в области математического образования 1950-х гг., важно понять, что это был в значительной мере консервативный этап, на котором творчески использовалось то, что было создано ранее трудами предшествующих поколений.

Основа для поступательного развития была разработана гораздо раньше – во второй половине XIX в. Именно тогда было определено содержание традиционного курса математики, разработаны вопросы организации обучения математике (структура урока, организация самостоятельной работы и повторения, проверка знаний и т.п.), написаны учебники А.П. Киселева, сборники задач Н.А. Шапошникова, Н.К. Вальцова и Н.А. Рыбкина. Именно по ним учились в 1930–1950-х гг. советские школьники. Перенесенные в советское время на обучение широких народных масс методические разработки педагогов второй половины XIX в. дали потрясающий эффект, и школьное математическое образование в СССР было признано лучшим в мире. Таким образом, причины успехов в области преподавания математики в СССР – это перенос на широкие массы элитарного образования.

Какова же была идейная основа этого образования? Обучение в средних учебных заведениях до революции было доступно лишь избранным. Но избранным не в смысле способностей и талантов, а в смысле социального положения. При этом важную роль в подготовке элиты играло, конечно, не столько собственно обучение математике, а воспитание

в процессе этого обучения образованных, мыслящих, культурных людей, отличающихся от мало образованного большинства. Выпускники гимназий и реальных училищ могли иметь разный уровень математической подготовки, но они обязаны были выйти из учебного заведения образованными, культурными людьми. Именно при такой постановке вопроса ведущую роль начинало играть воспитание.

Педагогами неоднократно отмечалось, что «цель математического курса состоит в образовании духа посредством математики» [1, с. 47]. Любые внешне блестящие математические результаты учеников не признавались удовлетворительными, если не достигалась воспитательная цель обучения. «Какая польза будет от школы, если ученик выучится в ней только считать! Всякий человек может выучиться считать и без школы, а занимающийся торговлей всегда отлично считает. Школа должна дать больше. Научив счету, она должна заставить вдуматься в делаемые вычисления и этим подействовать на ученика, вызвать к деятельности его душу. Только тогда влияние школы будет прочно» [2, с. 23–24].

При этом показательно, что математика являлась обязательным элементом в любом учебном заведении среднего звена (даже в таком как духовная семинария), так как была призвана заложить фундамент образования для каждого человека, независимо от его дальнейшей деятельности.

Воспитательную силу математики педагоги прошлого видели в «неустанном стремлении к истине» (С.И. Шохор-Троцкий), привычке к настойчивому интеллектуальному труду и уважению к нему (В.А. Латышев), формировании внимания и аккуратности (В.А. Шидловский), воспитании «личной скромности» (В.В. Бобынин).

Нельзя вести обучение в ущерб личности учащегося: «ни для кого не секрет, что математики-специалисты далеко не славятся высоким развитием, признаются людьми очень односторонне развитыми. Не такими должна делать общеобразовательная школа своих питомцев» [3, с. 156]. Так, К.Д. Ушинский критически отзывался о преобладании математического направления в обучении: «занятие математикой кладет иногда на человека особенно вредный отпечаток, сообщает его мыслям математическую прямолинейность, делает его взгляды на жизнь односторонними, придает им какую-то особую сухость и безжизненность» [4, с. 147].

Во второй половине XIX в. среди педагогов шла активная дискуссия о том, каким должен быть курс школьной математики. Задача реализации воспитательного потенциала курса способствовала отказу от расширения содержания математического образования. «Многознатьство», считали педагоги прошлого, только снижает воспитательную силу курсов. «Состав учебного курса и объем преподаваемого предмета определяется не принципом полезности и пригодности знаний в жизни, а требованиями общего образования, которое достигается не «возможно широким» развитием преподаваемых знаний, хотя бы и самых полезных в жизни, а постепенным приучением детей к сосредоточенному, основательному и сознательному труду. При такой постановке учащиеся будут предохранены от поверхностного многознатьства» [5, с. 446]. И именно поэтому во второй половине XIX века не были включены в курс средних учебных заведений элементы теории вероятностей, понятие функции. Хотя сторонники изучения

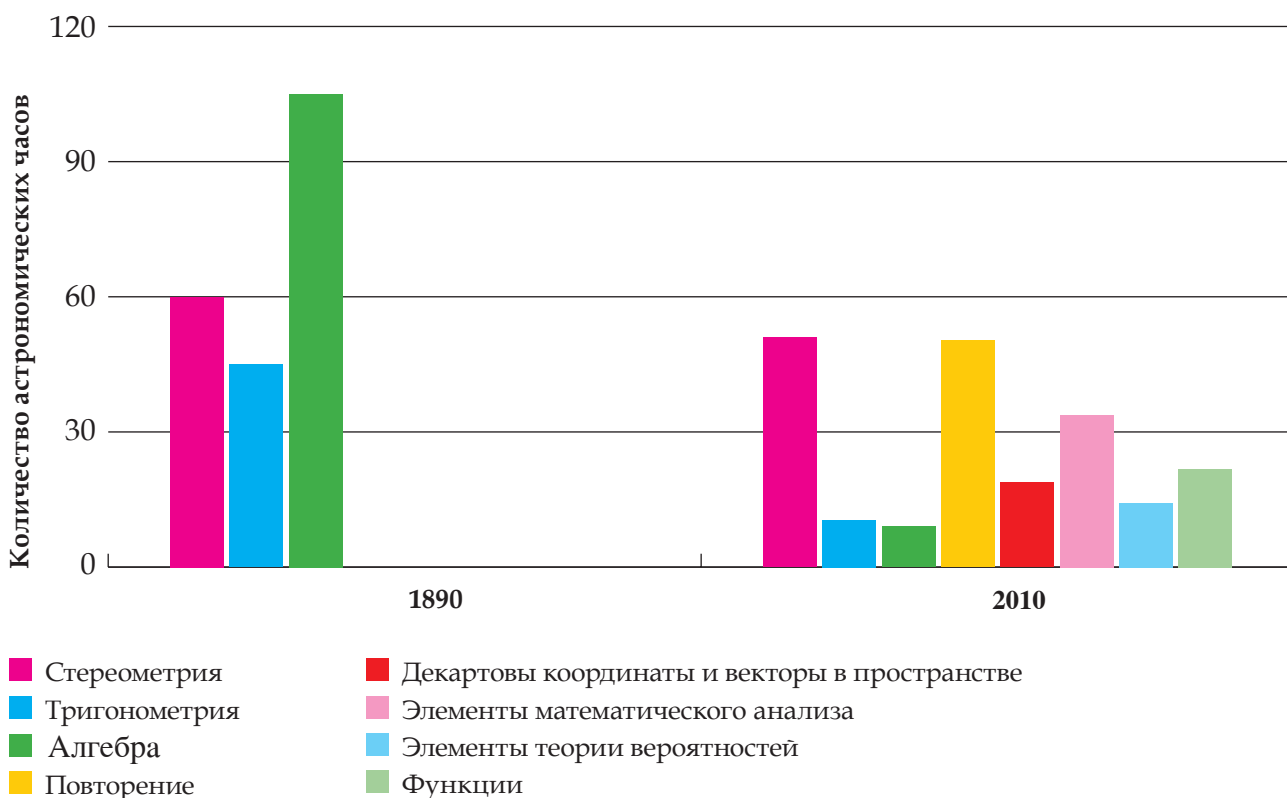
элементов теории вероятностей в средних учебных заведениях были (К.Д. Краевич, Ф.И. Симашко).

Сегодня курс математики дополнен по сравнению с курсом конца XIX в. многими новыми линиями: функциональной линией в алгебре (реформа математического образования начала XX в.), элементами математического анализа и аналитической геометрии, векторами (реформа А.Н. Колмогорова), недавно вошедшими в школьный курс элементами теории вероятностей, комбинаторики и т.д. (рис. 1).

Имеющая место сегодня мозаичность курса математики вызывает много вопросов. Конечно, курс XIX в. содержал устаревший материал (например, вычисления значений логарифмов с помощью таблиц, задач на сложные проценты и еще многое другое), который исключался постепенно из программ, но все исключение устаревшего материала не покрывает вносимого нового. Поэтому сегодня предполагается, что ряд новых тем и ряд вопросов прежних программ могут быть даны ознакомительно.

Снижение требований четко просматривается уже на уровне *программного компонента*. Так, в программе классических гимназий XIX в. преобладали формулиров-

Рис. 1*. Содержание курса математики в старших классах (XIX и XX вв.)



* Рисунок разработан автором на основе данных, полученных из следующих источников: Циркулярного предложения министра народного просвещения попечителям учебных округов относительно учебных планов и предметов гимназического цикла. Спб., 1890; Бурмистрова Т.А. Алгебра и начала анализа 10–11 кл. Программы общеобразовательных учреждений. М., 2009; Бурмистрова Т.А. Геометрия 10–11 кл. Программы общеобразовательных учреждений. М., 2009.

ки: исследование, измерение, свойства, решение задач, иногда «решение несложных задач». В базовом обязательном минимуме современной школы преобладают формулировки: формулы, понятия, решение простейших уравнений (систем и т.д.). Явно снижается роль доказательства в преподавании математики. Отметим, что именно доказательность курса была особенно важна для классических гимназий XIX в., выпускники которых в большинстве своем не планировали становиться инженерами или математиками.

К сожалению, у нас сегодня имеет место не усложнение содержания, а скорее тенденция к его размыванию (см. рис. 1), что порождает угрозу постепенной утраты четкой структуры предмета математики, превращению его в мозаичный набор элементов, слабо связанных между собой, изучаемых ознакомительно. Причем данная тенденция проявляется как в целом в курсе математики, так и по отношению к отдельным его разделам.

В этой связи возникает вопрос: не ведет ли сегодняшнее ослабление доказательности курса к усилению информационной функции обучения в ущерб воспитательной? Математика всегда считалась основой в формировании логики мышления. «Упрощенная» математика превращается в набор готовых указаний. Забыв через несколько лет после выхода из школы оказавшиеся ненужными формулы, человек остается с выработанной в школе способностью некритичного восприятия информации, легкой внушаемостью и уверенностью в получении полноценного среднего образования.

Введение ЕГЭ еще более усилило крен в сторону «математики готовых указаний». Отметим, что экзамены на аттестат зрелости в гимназиях XIX в. были направлены не столько на проверку знания конкретных формул и умения их применять, а, прежде всего, на проверку способности экзаменуемого к самостоятельному мышлению.

В ряде задач по математике на испытаниях зрелости, встречались задачи с противоречивым условием, задачи с недостаточным количеством данных. Считалось, что «для лица, держащего испытание зрелости, недостаточно еще уметь решить задачу, недостаточно выказать умение вычислять и пользоваться теми или иными правилами, нужно еще сознательно и критически отнестись к самой задаче, взвесить ее условия и их взаимное соотношение и показать в случае надобности, вследствие каких причин задача не может быть решена. Это уже придает несколько иной характер познаниям ученика – характер самостоятельности и зрелой осмысленности» [6, с. 4]. В современном экзамене на аттестат зрелости по математике 18 заданий (в экзаменах на аттестат зрелости было только 4). При этом все 12 заданий части 1 не требуют приведения решений, так как контролируют навыки решения типовых задач. Фактически в экзаменах на аттестат зрелости не было части 1. Возможно ли это для современных выпускников?

Конечно, сегодня не может идти речь о буквальном копировании системы математического образования ни 1950-х гг., ни тем более конца XIX в. Ориентируясь на высокую планку результатов, гимназии дореволюционной России предполагали значительный отсев учащихся. Курс математики усваивался далеко не всеми, чему способствовал, в частности, и недостаток часов, отводимых на изучение.

Так, в 1890-м году уроки математики по классам классической гимназии распределены следующим образом [7, с. 28].

Таблица 1

Распределение уроков математики по классам гимназии в 1890 году

Классы	1	2	3	4	5	6	7	8
Количество уроков	4	4	3	4	4	4	3	2

Взяв за основу курс математики для классической гимназии, советская школа резко увеличила число уроков математики до 6 в неделю. Это, безусловно, способствовало повышению уровня математической подготовки. Сегодня на математику приходится по 5 уроков в неделю в каждом классе (если рассматривать базовый курс). Но вряд ли панацеей от наших бед может стать увеличение числа уроков математики, да и возврат к программам советской школы 30–50-х гг. вряд ли возможен. Думается, что, ратуя за сохранение отечественных традиций в школьном математическом образовании, речь должна идти не о копировании, а о сохранении ведущих идей, определяющих стратегию развития. Действительно, многие идеи педагогов прошлого (о доказательной строгости, идейной законченности и структурной целостности курса, а также о ведущей роли воспитания) не потеряли своего значения и в настоящее время. Более того, возвращение к идейной основе, на практике подтвердившей свою эффективность, позволит сегодня изменить вектор развития образования. Ведь избежать опасности искусственного упрощения системы школьного математического образования можно, если сознательно и не декларативно вернуться к традиционным основам отечественного школьного образования, базирующегося на понимании системообразующего значения математики в школьном курсе, усилении значения воспитательных целей обучения.

Данные положения могут быть конкретизированы в следующих направлениях развития:

- сохранение стабильности ядра содержания курса математики;
- ориентация дальнейшего развития школьной математики в русле усиления внимания к методам научного познания и культуре мышления;
- актуализация проблемы структурирования учебного материала;
- расширение культурно-исторических дискурсов, способствующих обогащению традиционно высокого воспитывающего потенциала курса математики;
- усиление роли личного примера педагога, предполагающее в том числе возрождение престижа учительской профессии, кардинальных изменений материального состояния учителей и школ.

Список литературы:

1. Педагогический сборник. – 1878. – № 10.
2. Русский начальный учитель. Приложения. – 1880.
3. *Латышев, В.* О преподавании алгебры в гимназии / В. Латышев // Русская школа. – 1893. – № 9–10.
4. *Ушинский, К. Д.* Письма о воспитании наследника престола / К. Д. Ушинский // Ушинский К.Д. Проблемы педагогики. – М., 2002.
5. *Боголюбов, Н.* Цель и средства нравственного воспитания / Н. Боголюбов // Педагогический сборник. – 1868.
6. *Козловский, С. А.* Сборник 200 задач, служившими в 1873–1903 гг. темами на экзаменах на аттестат зрелости / С. А. Козловский. – Белая Церковь, 1903.
7. *Горбунов, П.* Новые учебные планы и примерные программы классических гимназий и прогимназий / П. Горбунов. – М., 1891.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2012, № 3

ИЗ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ БИБЛИОТЕКИ ИМ. К.Д. УШИНСКОГО В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ (на основе архивных документов периода 1925–1970-х годов)

THE ROLE OF K.D. USHINSKY SCIENTIFIC PEDAGOGICAL LIBRARY IN INFORMATION SUPPORT OF THE NATIONAL PEDAGOGICAL SCIENCE (on the basis of archival documents of the 1925–1970th years period)

Цапенко А.М.

Заместитель директора по научной работе ФГНУ
«НПБ им. К.Д. Ушинского» РАО

E-mail: tsapenko@gnpbu.ru

Аннотация. В статье дается подробный обзор исторического периода развития ФГНУ «НПБ им. К.Д. Ушинского» РАО с начала ее основания и до времени конца 60-х годов прошлого века.

Ключевые слова: история, научная педагогическая библиотека.

Tsapenko A.M.

Deputy director of the Federal State Scientific Institution «Ushinsky Scientific Pedagogical Library» of the Russian Academy of Education

E-mail: tsapenko@gnpbu.ru

Annotation. Article presents the detailed review of the historical development period of the Federal State Scientific Institution «Ushinsky Scientific Pedagogical Library» of the Russian Academy of Education from the beginning of its founding till the end of 60th of the last century.

Keywords: history, scientific pedagogical library.

В настоящее время в ряду многих изменений в жизни российского общества происходят значительные изменения и в жизни российского педагогического сообщества, однако некоторые фундаментальные и основополагающие базисные конструкции российской педагогической системы все-таки остаются неизблемыми. К числу таковых можно смело причислить и Научную педагогическую библиотеку имени К.Д. Ушинского, являющуюся государственным научным учреждением и публичной специализированной библиотекой, входящую в настоящее время в систему научных учреждений одной из государственных Академий наук – Российской академии образования (РАО). С 2012 года эта библиотека носит официальное название – Федеральное государственное научное учреждение «Научная педагогическая библиотека имени К.Д. Ушинского» Российской академии образования (сокращенное наименование: ФГНУ «НПБ им. К.Д. Ушинского» РАО).

История библиотеки неразрывно связана с историей развития отечественного образования на протяжении практически всего XX века, и поэтому, без сомнения, история Научной педагогической библиотеки представляет значительный интерес для исследователей, занимающихся историей отечественного образования XX века.

Свою историю библиотека ведет с 1925 года от справочной библиотеки информационного отдела Наркомпроса¹ РСФСР. В феврале 1932 года, когда в библиотеке, накопившей значительные фонды педагогической литературы, был создан свой библиографический аппарат, а также когда количественно и качественно возрос контингент читателей, обслуживаемых библиотекой, она была преобразована в Центральную библиотеку по народному образованию в системе Наркомпроса РСФСР. С этого момента в ее задачи стало входить «обслуживание научно-исследовательских педагогических институтов, аппарат и структурные подразделения Наркомпроса, членов Государственного ученого Совета Наркомпроса, а также отдельных лиц, работающих по заданию научно-исследовательских институтов и Наркомпроса, материалами, необходимыми для их научно-исследовательской и производственной работы» [4].

Расширению библиотеки способствовала передача ей в конце 1933 года фондов иностранной литературы библиотеки Государственного Ученого совета НКП РСФСР и её объединение в 1939 году с библиотекой Научно-исследовательского института школ РСФСР². В связи с этими изменениями решением Наркомпроса РСФСР от 27 апреля 1939 года Центральная библиотека по народному образованию была реорганизована в Государственную библиотеку по народному образованию на правах научного учреждения в системе Наркомпроса РСФСР. Таким образом, библиотека стала фундаментальной научной библиотекой по народному образованию в педагогике с книжным фондом 500 тыс. экземпляров. Она, как это следует из документов Научного архива РАО, стала обслуживать партийные, правительственные и общественные организации страны: ЦК РКП (б)³ – от-

¹ Наркомпрос или НКПрос – Народный комиссариат просвещения.

² Эта библиотека ранее была создана из библиотек ряда ликвидированных институтов системы НКПрос РСФСР: Высшего коммунистического института просвещения ВКП (б), Института средней школы, Института начальной школы, института национальностей.

³ ЦК РКП (б) – Центральный комитет Российской коммунистической партии (большевиков).

дел школ, СНК СССР⁴ и РСФСР, ВКИП⁵, Госплан, ВЛКСМ⁶, различные Наркоматы, ВОКС⁷, Комитет по делам сельских детей и научно-исследовательские институты: институт усовершенствования учителей, педагогические институты, отдельных педагогов всех типов школ, воспитателей дошкольников и работников учреждений политехпросвета и аппарата НКПроса.

Согласно положению о библиотеке, утвержденному комиссией Наркомпроса РСФСР 29 апреля 1940 года, перед библиотекой были поставлены следующие задачи:

- 1) пропаганда марксистско-ленинского учения о культуре и культурной революции;
- 2) содействие разрешению педагогических проблем;
- 3) изучение опыта советской школы и просветительных учреждений;
- 4) помощь государственным, партийным и общественным учреждениям и организациям при разработке ими вопросов народного образования;
- 5) исследование научных проблем по народному образованию;
- 6) содействие критическому освоению педагогического опыта дореволюционной России и зарубежных стран.

С 1942 года библиотека стала располагаться по своему ныне существующему адресу в Москве – в историческом доме по Большому Толмачёвскому переулку, 3, а точнее в здании старинной московской городской усадьбы постройки XVIII – начала XIX века, принадлежавшем первоначально (в 1772–1814 годах) Демидовым.

В 1944 году была создана Академия педагогических наук РСФСР, в ведение которой наряду с педагогическими научными учреждениями на правах научно-исследовательского института была передана и Государственная библиотека по народному образованию. На библиотеку были возложены новые научные задачи, которые были закреплены в её Уставе, утвержденном Президиумом АПН РСФСР 12 октября 1944 года. В соответствии с этим Уставом функции библиотеки состояли в следующем:

- а) сбор, обработка и хранение произведений печати на языках народов СССР по вопросам народного образования и основной литературы по этим же вопросам, изданной в других странах;
- б) сбор, обработка и хранение литературы по тематике, смежной с педагогической наукой, а также художественной и детской литературы, необходимой для исследовательской работы по народному образованию;
- в) сбор и хранение диссертаций по педагогическим вопросам;
- г) обслуживание указанной литературой и материалами всех учреждений Академии педагогических наук РСФСР;
- д) обслуживание указанной литературой и материалами всех учреждений и читателей путем предоставления их для пользования в читальном зале и выдачи по абонементу, а также высылки книг по межбиблиотечному абонементу;

⁴ СНК СССР – Совет народных комиссаров СССР.

⁵ ВКИП – Высший коммунистический институт просвещения.

⁶ ВЛКСМ – Всесоюзный Ленинский коммунистический союз молодежи.

⁷ ВОКС – Всесоюзное общество культурной связи с заграницей.

е) проведение научно-библиографической и справочно-консультационной работы по педагогическим вопросам;

ж) подготовка для изданных научных трудов по библиографии педагогической литературы;

з) систематизация законодательных материалов по народному образованию и ведению специальной картотеки этих материалов;

и) организация выставок педагогической литературы для общих собраний Академии педагогических наук и ее институтов, а также для съездов и конференций по народному образованию, методических совещаний и прочее;

к) координация библиотечной и библиографической работы всех научно-исследовательских учреждений Академии педагогических наук;

л) установка связи с другими учреждениями и организациями, ведущими библиотечно-библиографическую работу по педагогическим вопросам, информация их о своих планах, высылка им своих трудов и сбор их работ;

м) организация своих филиалов при учреждениях Академии педагогических наук, при Наркомпросе РСФСР и по мере надобности выдача библиотеки-передвижки.

31 декабря 1945 года библиотеке было присвоено имя Константина Дмитриевича Ушинского в связи с 75-летием со дня его смерти. Газета «Известия» 1 января 1946 года под рубрикой «В Совнарком РСФСР» писала: «О мероприятиях по увековечиванию памяти К.Д. Ушинского в связи с исполняющимся 75-летием со дня смерти великого русского педагога К.Д. Ушинского, Совет Народных Комиссаров Союза ССР постановил: 1. Присвоить имя К.Д. Ушинского: а) Государственной библиотеке по народному образованию Академии педагогических наук РСФСР в г. Москве».

К середине 60-х годов XX века библиотека стала крупнейшей педагогической библиотекой страны с книжным фондом 1 140 328 единиц хранения⁸. В практику ее работы входили функции по методическому руководству сетью педагогических библиотек в Советском Союзе. В связи с этим постановлением правительственных органов [5, 10] библиотека им. К.Д. Ушинского была отнесена к числу библиотек СССР первой категории.

Для более точного соответствия названия библиотеки ее назначению, определенным Уставом библиотеки и Уставом АПН РСФСР, характером деятельности, профилем книжных фондов президиум АПН РСФСР на заседании 22 декабря 1965 года принял решение о новом названии библиотеки: Государственная научная библиотека по народному образованию им. К.Д. Ушинского АПН РСФСР.

Преобразование Академии педагогических наук во всесоюзную обусловило дальнейшее расширение всей работы библиотеки в соответствии с новыми задачами Академии. Это выразилось, прежде всего, в расширении информационно-библиографической и справочно-библиографической работы, включающей обслуживание научно-исследовательских учреждений и органов народного образования союзных республик, информацию о педагогической литературе на языках союзных республик. Одной из задач библиотеки

⁸ По состоянию на 01.07.1965 г.

предусматривалось «участие и систематическое содействие разработке всех научных тем, выдвинутых в соответствии с постановлением Государственного комитета СССР по науке и технике, исследования по которым проводятся в научно-исследовательских институтах АПН СССР».

С начала 50-х годов был разработан и принят новый Устав библиотеки, который закрепил возложенные на библиотеку научные и практические задачи. В соответствии с ним Государственная научная библиотека имени К.Д. Ушинского подчинялась Президиуму АПН СССР, а непосредственное руководство библиотекой на правах единоначалия осуществлял директор библиотеки. В библиотеке работали следующие отделы и структурные подразделения⁹:

Секретариат.

Отделы:

- комплектования, научной обработки книг и организации каталога;
- книгохранения;
- научно-библиографический (с 1936 года);
- обслуживания, в который входили на правах подразделов:
 - читальный зал;
 - абонемент (общий) зарубежной и отечественной литературы;
 - межбиблиотечный абонемент.
- Филиал № 1 при Министерстве просвещения РСФСР (с 1937 года).
- Филиал № 2 (с 1941 г.) при научно-исследовательских институтах АПН СССР.
- Филиал № 3 (с 1964 года), обслуживающий научно-исследовательские институты АПН СССР, редакцию «Просвещение», «Дом педагогической пропаганды» [6, 7, 8].
- управления делами¹⁰.
- бухгалтерия.
- иностранный отдел (работал с 1932 по 1955 годы)¹¹.

Научная деятельность отделов библиотеки возглавлялась *методическими совещаниями*, которые обсуждали:

- а) плановые научно-библиотечные и научно-библиографические вопросы;
- б) статьи, рефераты и доклады библиотечно-библиографического характера, обзоры и рецензии педагогической литературы, представляемые сотрудниками библиотеки;
- в) обзоры научно-методической литературы: библиографические указатели, монографии, статьи по библиотековедению, библиографии и прочее [2].

В период с 1951 по 1958 годы и с 1962 года по конец 60-х годов работала *научно-методическая комиссия библиотеки* [1, 3, 9], созданная для решения следующих задач:

- а) повышение уровня научной работы в библиотеке и ее филиалах;
- б) изучение и обобщение опыта работы других крупных библиотек;

⁹ Наиболее ранняя структура библиотеки на 1939 год, найденная в архивных материалах, в последующие годы существенных изменений не претерпела.

¹⁰ В отдельные годы при нем были хозяйственная часть, управление домами.

¹¹ Штатные расписания на 1939 и 1955 гг.

в) рассмотрение и рекомендации конкретных предложений по улучшению работы библиотеки, организации каталогов, схемы классификации, расстановки фондов библиотеки, организации справочно-библиографического аппарата, вопросов рекомендательной и справочной библиографии и других вопросов, связанных с улучшением обслуживания читателей;

г) обсуждение месячных и квартальных планов научно-методической работы библиотеки;

д) обсуждение тематики и содержания крупных выставок литературы.

Обсуждение основных научных и организационных вопросов деятельности библиотеки осуществляет с 1940 года *Ученый совет библиотеки* – совещательный орган при директоре библиотеки, образованный из представителей научно-исследовательских институтов Академии, ведущих специалистов в области библиотековедения и библиографии.

В задачи, решаемые Ученым советом, входили:

а) обсуждение планов комплектования и деятельности библиотеки и ее филиалов;

б) рассмотрение заявки научных учреждений Академии педагогических наук на выпуск иностранной литературы и списки этой литературы, составленные библиотекой;

в) рассмотрение отчетов о работе библиотеки и ее филиалов;

г) подготовка заключений по планам работы и отчетов о деятельности библиотек научно-исследовательских институтов Академии педагогических наук и координация их библиографической работы;

д) обсуждение законченных научных библиотечных и библиографических работ, выполненных библиотекой, и подготовка по ним заключений;

е) постановка проблем и обсуждение научных докладов по вопросам библиографии педагогической литературы и работы педагогических библиотек.

Для подготовки отдельных вопросов к рассмотрению их на заседании Совета Ученый совет мог составлять специальные комиссии.

С 19 декабря 1962 года в библиотеке стал работать *Научный семинар по изучению передового опыта библиотечно-библиографической работы*. Деятельность семинара способствовала вовлечению в научно-методическую работу широкого круга сотрудников библиотеки и пропагандировала передовой опыт библиотечной работы.

Значительную методическую помощь библиотеке оказывала *комиссия консультантов* по библиотеке народного образования им. К.Д. Ушинского, созданная решением Президиума АПН РСФСР от 14 января 1959 года «для содействия развития научной работы библиотеки личным участием членов комиссии», которые давали консультации при уточнении тематического плана комплектования, книгообмена и так далее, осуществляли научное редактирование и рецензирование научных работ и т. п.

Согласно Положению о Научно-педагогическом архиве Академии педагогических наук СССР, документальные материалы Государственной библиотеки по народному образованию им. К.Д. Ушинского подлежали сдаче на постоянное хранение в Архив Академии¹². Фонд библиотеки (№ 39) в 1960 году насчитывал 279 единиц хранения за 1933–

1960 годы. К сдаче в архив было подготовлено еще 167 единиц хранения за 1938–1968 годы. Передача документальных материалов оформлялась сдаточными описями¹³.

В 1958–1962 годах научными сотрудниками архива проводилась научно-техническая обработка документов, которые вошли в две описи. Однако при обработке документов были допущены некоторые ошибки, в том числе объединение материалов постоянного и долговременного хранения, наличие дел с истекшими сроками хранения, неправильное формирование ряда дел, в частности, планов и отчетов за разные годы и т. п., поэтому требуется переработка описей.

В 1969 году подготовку документальных материалов для передачи в Научно-педагогический архив на постоянное хранение осуществлял отдел по научно-технической обработке документальных материалов Центрального государственного архива Октябрьской революции СССР. Научные сотрудники отдела провели экспертизу научной и практической ценности 1272 дел за 1938–1962 годы. В результате на постоянное хранение было оставлено 167 единиц хранения, отражающих основную деятельность библиотеки; на долговременное хранение – 462 единицы хранения по личному составу библиотеки; 131 дело временного срока хранения (до 5 лет). К уничтожению было подготовлено 612 дел.

Материалы постоянного срока хранения вошли в опись № 3, построенную по хронологически-структурному признаку. Также составлена опись на документальные материалы долговременного срока хранения, которые составлены для использования в канцелярии библиотеки.

В целом документальные материалы фонда Научной педагогической библиотеки им. К.Д. Ушинского характеризуют общественную научную, практическую и административно-хозяйственную деятельность библиотеки с 1933 по 1968 годы. Среди них с достаточной полнотой сохранились наиболее важные документы: приказы дирекции, протоколы заседаний при дирекции Ученого совета, научно-методической комиссии, научно-методического семинара по изучению передового опыта библиотечно-библиографической работы, производственно-методических совещаний отделов библиотеки, планы и отчеты о работе библиотеки, рукописи научных трудов библиотеки и другие материалы. Эти материалы находят как научное, так и практическое применение в работе библиотеки и других научных учреждений.

* * *

С 1970 года библиотека стала называться «Государственная научная педагогическая библиотека имени К.Д. Ушинского» (ГНПБ им. К.Д. Ушинского). В 1975 году библиотека была награждена орденом Трудового Красного знамени.

С 2008 года по конец 2011 года она официально стала называться «Учреждение Российской академии образования “Научная педагогическая библиотека имени К.Д. Ушинского”» (НПБ им. К.Д. Ушинского РАО). И в конце декабря 2011 года в связи с утверждением

¹² С 2008 года и по настоящее время этот архив, называющийся Научный архив Российской академии образования, входит на правах отдела в состав научной педагогической библиотеки им. К.Д. Ушинского.

¹³ Описи за 1958 и 1961 годы хранились в канцелярии библиотеки и в архиве.

нового Устава Российской академии образования библиотека также утвердила свой новый Устав и получила свое новое официальное название – Федеральное государственное научное учреждение «Научная педагогическая библиотека имени К.Д. Ушинского» Российской академии образования (ФГНУ «НПБ им. К.Д. Ушинского» РАО).

Стремительное развитие цифровых технологий, которое мы повсеместно можем наблюдать, и вызванное им развитие новых библиотечных технологий бросает новые вызовы такому старинному социальному институту, как библиотеки. Фонды многих библиотек стали пополняться книгами и документами, записанными на электронные носители, широкое распространение получили так называемые электронные библиотеки.

Научной педагогической библиотеке имени К.Д. Ушинского удается сохранять свои лидирующие позиции в библиотечном сообществе и в этой сфере новых технологий. В настоящее время в библиотеке коллективами исследователей ведутся разработки по созданию электронных библиотек, например электронной библиотеки Российской академии образования. Следует, однако, отметить, что существуют и некоторые фундаментальные трудности при проведении таких работ.

Хорошо известно, что в культурно-цивилизационной парадигме современного общества складывается тренд, когда под предлогом защиты авторских прав баланс интересов между авторами и читателями их произведений стал резко нарушаться в пользу авторских прав. Это по сути делает невозможным бесплатное обслуживание читателей библиотек, фонд которых формируется цифровым контентом, защищенным законодательством об авторском праве, что в свою очередь нарушает фундаментальный принцип организации библиотеки как социального института, формировавшегося на протяжении веков. С другой стороны, в современном обществе растет понимание того, что общество должно быть заинтересовано в том, чтобы пользователь получал доступ к этим произведениям без лишних трудностей, и борьба за легитимность использования цифровых копий произведений литературы, науки и искусства не должна идти в разрез с их законосообразным обменом, распространением и оборотом. Работа коллектива Научной педагогической библиотеки им. К.Д. Ушинского в настоящее время нацелена на решение этих и других, стоящих перед научно-педагогическим сообществом задач.

Научная педагогическая библиотека имени К.Д. Ушинского сохраняет свои лидирующие позиции в ряду отечественных библиотек и продолжает вносить достойный вклад в общественный прогресс.

Список литературы:

1. Положение о научно-методической комиссии Государственной библиотеки по народному образованию им. К.Д. Ушинского, утв. 08.09.1962 г. // Научный архив РАО. Ф. 39. Оп. 3. Д. 75. Л. 1-2.
2. Положение о научно-методической комиссии и методических совещаниях Государственной библиотеки по народному образованию им. К.Д. Ушинского, утв. 06.11.1951 г. // Научный архив РАО. Ф. 39. Оп. 2. Д. 35. Л. 115-117.

3. Положение о научно-методической комиссии и методических совещаниях Государственной библиотеки по народному образованию им. К.Д. Ушинского, утв. 06.11.1961 г. // Научный архив РАО. Ф. 39. Оп. 2. Д. 35. Л. 115–116.
4. Положение о Центральной библиотеке по народному образованию, утв. 28.07.1932 г. // Научный архив РАО. Ф. 39. Оп. 1. Д. 18. Л. 6.
5. Постановление Гос. комитета СМ СССР по вопросу труда и заработной платы и Секретариата ВЦСПС от 03.05.1965 № 1576-ВФ // Научный архив РАО. Ф. 39. Оп. 3. Д. 112. Л. 7.
6. Постановление Президиума АПН РСФСР от 10.06.1964 г. // Научный архив РАО. Ф. 39. Оп. 3. Д. 99. Л. 7.
7. Постановление Президиума АПН РСФСР от 17.06.1964 г. // Научный архив РАО. Ф. 39. Оп. 3. Д. 99. Л. 7.
8. Приказ директора Библиотеки им. К.Д. Ушинского от 23.07.1964 № 49 // Научный архив РАО. Ф. 39. Оп. 3. Д. 99. Л. 7.
9. Приказ директора библиотеки от 13.09.1962 № 76 // Научный архив РАО. Ф. 39. Оп. 3. Д. 74. Л. 5.
10. Приказ Министра просвещения РСФСР от 16.06.1965 № 161 // Научный архив РАО. Ф. 39. Оп. 3. Д. 112. Л. 7.
11. Приказ Министра просвещения РСФСР от 16.06.1965 № 161 // Научный архив РАО. Ф. 39. Оп. 3. Д. 112. Л. 7.
12. *Сахаров, В. А.* Организационные этапы развития НПБ им. К.Д. Ушинского РАО. К 85-летию Библиотеки / В. А. Сахаров // Доклад на научной конференции, посвященной 85-летию со дня образования НПБ им. К.Д. Ушинского.
13. *Цапенко, А. М.* Научная педагогическая библиотека им. К.Д. Ушинского РАО как научное учреждение / А. М. Цапенко // Библиотечка журнала «Вестник образования России». – 2010. – № 6. – С. 15–20.
14. *Яновская, Т. А.* Из истории здания библиотеки / Т. А. Яновская // Доклад на научной конференции, посвященной 85-летию со дня образования НПБ им. К.Д. Ушинского.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2012, № 3

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ В ГЕРМАНИИ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

EDUCATION MANAGEMENT IN GERMANY: TRADITIONS AND INNOVATIONS

Писарева Л.И.

Ведущий научный сотрудник лаборатории исследований образования и педагогики в зарубежных странах ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, кандидат педагогических наук

E-mail: itiprao@mail.ru

Аннотация. Германия является федеративным государством с децентрализованной системой управления во всех его 16 землях, обладающих правом генеральной компетенции в области образования, которые рассматриваются здесь на уровне федерации земель, местных органов власти, внутришкольного управления и ученического представительства. Особое внимание в статье уделено мерам по обновлению традиционной системы управления образованием ФРГ на рубеже XX–XXI вв.

Ключевые слова: Основной закон, конституции земель, министерства культуры и образования, школьный надзор, автономия школы, стандартизация системы управления.

Pisareva L.I.

Leading Research scientist of the laboratory of education research and pedagogy in foreign countries of the Institute of Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education, Candidate of Science (Pedagogy)

E-mail: itiprao@mail.ru

Annotation. Article deals with the management of education system of Germany on all levels, including Federation, Lands, municipalities, school management, and pupil's representation. Germany is the state with decentralization of education management, and the Lands have rights of general jurisdiction in the field of education. The author especially pays attention to renovation measures of traditional system of education management for boundary between XX and XI centuries.

Keywords: Fundamental law, land constitution, ministry of culture and education, school supervision, school autonomy, standardization of management system.

Одной из наиболее консервативных сфер образования, и, прежде всего, школьного, в Германии является система его управления, отличающаяся особой приверженностью историческим традициям, что в значительной мере сдерживает процесс ее обновления и тормозит оперативное решение ряда сложных проблем в области менеджмента.

ФРГ – государство с децентрализованной системой управления в области образования, в которой тесно взаимодействуют субъекты управления разного уровня: федерация, земли и общины (местные органы власти), выполняющие различные законодательные, исполнительные, координирующие и финансово-бюджетные функции.

Согласно Основному закону (ст. 30 и 70) земли имеют право генеральной компетенции в области культуры. Это значит, что они обладают законодательной и административной компетенцией во всех вопросах управления и политики в сфере просвещения, включая радиовещание, государственные библиотеки, театр, школьное, профессиональное и вузовское образование. Данное право – это наследие и традиции так называемого культурного федерализма (или культурной автономии земель), уходящего своими корнями в историю самостоятельных германских государств.

Все 16 входящих в федерацию земель, хотя и отличаются друг от друга размером территории, численностью населения, уровнем экономического развития, культурным потенциалом и другими характеризующими их инфраструктурами и даже принадлежностью к определенным политическим партиям, имеют свои земельные правительства и органы управления, определенную политическую и правовую самостоятельность по отношению к центру (федерации).

«Сила» земель заключается не только в их самостоятельности, но и в участии в законодательной деятельности федерации через бундесрат (орган представительства земель, аналог нашего Совета Федерации). Главные положения, касающиеся системы образования, представленные в Основном законе, конкретизируются в Конституциях земель, учитывающих их региональную специфику. Федерация обладает ограниченной законодательной и финансовой компетенцией, но имеет право оказывать существенное влияние на развитие и планирование образования при решении наиболее важных проблем общегосударственного значения. Согласно ст. 7 Основного закона «все школьное дело находится под надзором государства» [1, с. 95]. В данном положении подчеркивается общегосударственное значение школы (в том числе учебных заведений частного сектора), устанавливается подконтрольность ее именно государству, а также сохранение за ним права организации и регламентации деятельности системы школьного образования в целом.

Гарантом правового обеспечения системы управления образованием выступают федеральные, земельные и муниципальные законодательные акты и правовые нормативы, начиная от Основного закона, конституций земель, школьных законов, и кончая директивами и частными ведомственными инструкциями для руководителей (директоров) школ, учителей, на основании которых работает весь административный аппарат в сфере просвещения.

Обладание федерацией в области культуры ограниченной законодательной и финансовой компетентностью не мешает ей с помощью различных органов представительства держать основные рычаги управления в своих руках. В зафиксированном в Основном

законе праве исполнения землями федеральных законов как своих собственных и исполнение их «по поручению федерации» означает, что центр тяжести в законодательстве перенесен на федерацию, а исполнение федеральных законов и управление – в земли.

Характер взаимоотношений между федерацией и землями высвечивает хотя бы тот факт, что в течение нескольких десятилетий федерация стремилась расширить свои права и компетенцию прежде

всего в сфере высшего, профессионального образования и научных исследований, что ей и удалось, но в отношении школьной системы традиционные полномочия остались за землями.

Рассмотрим управление образованием на разных уровнях.

Управление образованием на уровне федерации. По Конституции земли, обладающие «генеральной компетенцией» в области образования, ограничиваются в этом праве со стороны федерации, в ведении которой находятся Федеральное министерство культуры, Федерально-земельная комиссия по планированию образования и содействию исследовательской деятельности, Научный Совет, межрегиональная организация по содействию развития науки и высшего образования в области научных вузов (университетов), библиотек и исследовательских учреждений с представительством федерации и земель.

Федерация потеснила земли, прежде всего, в сфере высшего и профессионального образования. Созданное еще в 1969 г. Федеральное министерство образования, науки и технологии, на котором лежит ответственность за стимулирование научной деятельности, включает в свою работу следующие задачи:

- планирование образования и исследовательской деятельности в области образования;
- профессиональное образование и его развитие;
- вопросы о правах высшей школы, ее развитии и содействии научным исследованиям.

Федерация компетентна в общих вопросах вузовского образования (ст. 75, 1а), то есть может регулировать вопросы поступления в учебное заведение, подготовки и сроков обучения в них государственных служащих, коими являются и учителя, повышения их квалификации. Кроме того, федерация может воздействовать с помощью типового планирования и финансирования в области образования на сферу деятельности земель в деле строительства высших школ (ст. 91а), а также совместно с землями может участвовать в деле планирования образования и содействия научной деятельности.

На федеральном уровне административное право в области профессионального образования имеют Федеральное министерство образования и науки (ФМОН), Федеральное министерство экономики, Федеральное министерство труда и социального порядка, а также Министерство продовольствия, сельского и лесного хозяйства. В компетенции государства в сфере профобразования – система повышения квалификации, профессиональное обучение на производстве и в профессиональных учебных заведениях.

Со стороны федерации были попытки расширить еще больше свои права и влияние даже на школьное образование путем создания по инициативе политических партий

Германского комитета по системе воспитания и образования, а также Германского Совета по образованию, которые в 60–70-е годы XX в. занимались разработкой вопросов школьного образования, как бы следуя традициям немецкого просвещения XIX–XX вв. по взаимодействию политиков с учеными, общественными деятелями и интеллигенцией.

Управление на уровне земель. Задачи административного управления земель в сфере образования подразделяются на три категории:

- задачи, находящиеся в ведении земель (система школьного образования);
- задачи по реализации федерального права, но в качестве собственного круга деятельности земель и под их ответственность (строительство школ и других культурных сооружений);
- задачи по реализации федерального права, но «по поручению федерации» (финансирование обучения).

В управлении образованием на уровне земель участвуют:

- земельный парламент, за которым закреплена определенная законодательная функция и планирование бюджета;
- министерство культуры и образования, ведающее вопросами планирования школьного развития, изданием соответствующих документов и предписаний.

На уровне земель осуществляется главным образом законодательная власть и парламентский контроль за определением целей обучения и учебного материала; курсов профессиональной подготовки; принятием решений, касающихся среднего, высшего образования, а также взрослых, и вопросов культуры. В компетенции земель и органов местного управления: дошкольное образование; общее и внешкольное образование; подготовка педагогических кадров; урегулирование вопросов профессионального образования в педагогических вузах; экзамены учителей и управление педагогическим персоналом: назначение, распределение, перемещение, служебная оценка (аттестация), поощрения учителей. Земли отвечают за все внутреннее административное управление, аппарат которого несет ответственность за исполнение большинства федеральных законов и постановлений.

Высшей инстанцией в системе управления образованием на земельном уровне являются министерства культуры и образования земель во главе с министрами или сенаторами. В землях ФРГ они отличаются друг от друга по названиям, количеству подотчетных им подразделений и субъектов ведомственного подчинения, входящих в местные органы управления.

В структуре министерств культуры и образования в зависимости от земли может быть от одной до трех инстанций, осуществляющих «школьный надзор».

Министерства культуры и образования земель обладают правом принимать решения, издавать директивы, обязательные для всех руководителей школ и учителей, осуществлять непосредственный контроль над полной средней школой (гимназией) (II ступень среднего образования).

Среднее управленческое звено – школьные отделы – решают всю совокупность административных проблем, касающихся неполных средних школ (школ 1-й ступени среднего образования: главных, реальных, общих) и профессиональных школ.

Нижняя ступень аппарата управления – школьные советы как орган школьного надзора – выполняют инспектирующие, административные и профессиональные функции в учебных заведениях на уровне местного самоуправления.

Министры культуры (сенаторы) земель несут ответственность за деятельность своих министерств перед кабинетом министров, куда они входят на правах его членов и членов ландтага (парламента земли). В большинстве земель при министре культуры в качестве совещательного органа функционируют школьные советы, куда входят заинтересованные в развитии и совершенствовании образования представители различных слоев общества, прежде всего, учителя, участвующие в подготовке важных решений, школьных законов, и выступающие в роли консультантов министра культуры.

В круг обязанностей отделов Министерства образования и культуры входит большой комплекс вопросов, о содержании которых можно судить даже по наименованиям некоторых из этих отделов:

III отдел – «Различные типы школ и направлений образования»;

IV отдел – «Народные школы и спецшколы»;

V отдел – «Реальные школы и дела молодежи»;

VI отдел – «Гимназии»;

VII отдел – «Профессиональные школы»;

VIII отдел – «Дошкольное воспитание, образование взрослых, внешкольная работа, спорт»;

IX–XII отделы – «Университеты» (исследования, вузовская проблематика, искусство, вопросы технологии) [2, с. 14].

С возникновением необходимости в преобразовании школьной системы или отдельных ее компонентов принимаются новые решения через такой орган координации совместных действий земель в области образования, как Постоянная конференция министров культуры (КМК) с представительством в ней всех министров образования 16 земель. Их рекомендации и решения переходят в статус действующих законов в землях только после утверждения их земельным парламентом. Конституции земель ФРГ за последние годы пополнились новыми школьными законами, а местные органы администрации законодательными актами (нормативами, постановлениями, циркулярами и др.).

Значение КМК как межрегиональной структуры управления очень велико, хотя первоначально она задумывалась как добровольное рабочее совещание министров культуры 11 земель ФРГ с задачей «рассмотрения вопросов культурной политики межрегионального значения с целью выработки совместных положений и обеспечения в нем представительства земель».

Если в первые годы со времени создания (1948 г.) деятельность КМК не имела большого практического значения, то сейчас ее роль трудно переоценить, так же как объем и значимость принимаемых решений для 16 различных земель по самому широкому кругу проблем.

Остановимся на наиболее важных за последние двадцать лет (в хронологическом порядке) акциях в деятельности КМК, внесших свой исторический вклад в модернизацию национальной образовательной политики ФРГ.

В 1997 г. КМК приняла решение о регулярном проведении сравнительных исследований по успеваемости учащихся разных земель ФРГ, а также о повышении продуктивности (КПД) и престижа педагогических дискуссий по данной проблематике, что явилось следствием обнаружения и активного обсуждения в прессе исключительно низких результатов и оценки успеваемости немецких школьников, полученных в ходе международных исследований PISA, TIMMS и др.

Этот фактор послужил мощным детонатором для ускоренного перехода не только к более конструктивным дискуссиям на заданную тему, но и стимулом для пересмотра действующей в стране системы управления образованием, обучения, контроля и оценивания успехов учащихся и деятельности учителей [3, с. 37].

«Решение КМК направлено на изменение ландшафта в области образовательной политики и роли педагогических дискуссий в Германии, поскольку до сих пор такой инструмент, как сравнительные исследования и централизованные проверки успеваемости в среде специалистов от образования считались «опасным инструментом, на них лежал запрет (табу)», – писал в 1998 г. ведущий педагогический журнал ФРГ, оценивший данное решение КМК как историческое [3, с. 37].

Продолжая начатую инициативу, КМК в 1999 г. организовала созыв представительного «Форума образования» при участии педагогического генералитета, прошедшего под девизом «За качество образования и его гарантии» и определившего конкретные меры и пути по устранению серьезных причин отставания немецкой школы [4, с. 2; 5].

Одной из последних акций КМК уже в первом десятилетии XXI в., направленной на совершенствование образовательной системы, на более реальное сближение с международной практикой развития школьного образования, было решение о переходе страны на новые образовательные стандарты, чему предшествовала разработка теоретической концепции, подготовка проекта с основными положениями, рекомендациями и комментариями для перехода к стандартизации образования в Германии. Данная работа по инициативе, участию и представительству КМК нашла свое отражение в официальных документах общегосударственного уровня и значения. В их числе: «Стандарты Конференции министров культур ФРГ: концепция и пояснения» (2005 г.); «Экспертиза» (2003 г.), «Национальные стандарты и образование в Германии» (2006 г.) [6, 7, 8].

Немецкие специалисты квалифицируют переход на новые стандарты образования в Германии как смену педагогической парадигмы и вступление ее в инновационный процесс.

Управление на уровне местных органов власти. Местные органы, ответственные за государственный надзор над школьной системой и образованием, представлены различного рода школьными отделами, школьными советами или ведомствами в разных землях по-своему.

Деятельность школьного управления, выполняющего функции школьного надзора, осуществляется в тесном контакте государственных и коммунальных органов власти. Их руководители курируют и ответственны за педагогические и административные вопросы. Финансово-хозяйственные условия работы обеспечивают бургомистры (на юге Германии) или директора (на севере страны) в качестве высших должностных лиц в местной администрации.

Все нормативы, относящиеся к образованию, включая его цели, задачи, систему управления, финансирования и т. д., отражены в Основном законе ФРГ, а также конституциях каждой из земель в отдельности. Помимо этого в каждой земле разработан целый свод законов, касающихся самых различных аспектов просвещения и образования, на основании чего действует школьная система, осуществляется профессиональная, вузовская и педагогическая подготовка, их система управления и финансирования.

Для примера по вопросу финансирования. Доля ВВП, выделяемого на образование (по данным статистики на 2003 г.), составляет 5,7% или 95,4 млрд евро, при этом 15,6% (14,9 млрд евро) идут из федерации, 65,8% (62,9 млрд) – из земель, 18,6% (17,6 млрд) из общин (местных органов власти) [9, с. 44].

Распределение средств на дошкольное воспитание и на общеобразовательные школы происходит следующим образом: 4,8 млрд евро приходятся на дошкольный сектор и 45,5 млрд евро на общеобразовательные школы, из них 36,7 млрд евро поступают из земель, 8,0 млрд евро из общин и 0,1 млрд евро из федерации [10, с. 155].

Главной функцией местных органов управления образованием является школьный надзор. Этот термин в более широком смысле подразумевает совокупность полномочий государства в вопросах организации, планирования, руководства и собственно надзора за деятельностью школьной системы.

Более узкое значение понятия «школьный надзор» раскрывается в статьях земельных законов. «Школьная система подчиняется государственному надзору – школьному надзору, который охватывает совокупность государственных задач по содержанию, организационному устройству, планированию и наблюдению (надзору) за школьной системой», – констатирует закон в земле Рейнланд-Пфальц [5, с. 57].

Конкретно в задачи школьного надзора входят следующие функции:

- окончательное утверждение содержания образования и его организация;
- обсуждение вопросов по выполнению стоящих перед школами задач;
- планирование школьной организации (организационный план школы);
- утверждение учебных и методических средств обучения.

В рамках Основного закона (ст. 20) государственный надзор в стране должен обеспечивать соответствие местного управления положениям конституции и законам земель.

Урегулирование отношений между службой школьного надзора и органами местного самоуправления относится к наиболее сложным вопросам. Речь идет о разделении компетенции и круга проблем, касающихся как внутренних, так и внешних школьных дел, в том числе финансовой стороны отношений.

Такие подразделения в системе школьного управления, как школьные отделы, школьные советы, подотделы (названия в зависимости от земель разные), являются важнейшим контролирующим органом с широким кругом полномочий по выполнению функций школьного надзора. Они встроены в структуру министерства культуры и образования во главе с министрами или сенаторами, то есть высшей инстанцией в иерархии служебных взаимоотношений.

На основании действующих инструкций права школьного надзора «неограниченны». Чиновники, имеющие широкий круг обязанностей, куда входят контроль и регули-

рование самых различных сторон жизни подотчетной им школы и работающих в ней учителей, могут дать указания, проверять необходимость и целесообразность распоряжений школьной администрации, оценивать педагогическую деятельность учителей и работу школьного персонала. Весь этот комплекс широких полномочий укладывается в трех основных его разновидностях. Речь идет о профессиональном, правовом и служебном надзоре, каждый из которых имеет свою специфику.

Ядро школьного надзора, профессиональный, предусматривает контроль за деятельностью педагогического коллектива, за соблюдением профессиональных и методических нормативов, за планированием учебного процесса, соответствии его учебным программам, расписанию уроков, посещению школы, занятий, экзаменов. Цель этого вида надзора суммарно так определена в одном из исследований «Школьное правопедение»: «Профессиональный контроль выражается в педагогическом надзоре, в стимулировании работы школы со стороны школьных советов (отделов), которые следят за тем, чтобы соблюдались общие нормы и порядок, а учебно-воспитательный процесс не только оставался на уровне в профессиональном и методическом смысле, но и по возможности совершенствовался дальше». Именно данный вид надзора выводит его в разряд «неограниченных» [6, с. 36].

По существу профессиональный надзор готовит широкое информационное поле и закладывает основы для служебного надзора, в компетенции которого – проведение аттестации учителей с подведением итогов и выставлением окончательной «служебной оценки».

Конечной целью служебного надзора является: обеспечить школы квалифицированным персоналом; оптимально и целенаправленно использовать учителей по профессиональным признакам; предоставить возможность педагогическим кадрам для профессионального роста и продвижения по службе.

Правовой надзор носит более ограниченный характер, он юридически ориентирован и конкретен: контроль над соблюдением правовых норм, проверка соответствия указаний и распоряжений букве закона, предписаниям и инструкциям. Однако на практике он проявляет себя неоднозначно.

В Гессене и Нижней Саксонии, например, он является сдерживающим рычагом «неограниченных прав» профессионального надзора и этот юридический аспект, то есть связь между профессиональным и правовым надзором, нашел отражение в новых школьных законах этих земель. В Берлине и в Саарской земле в принятых нормативах предусматривается следующее: распоряжения и указания, исходящие со стороны службы школьного надзора, должны иметь место только тогда, когда возникают очень веские причины или обнаружены правовые нарушения в подотчетных школах. В других землях подобных «ограничителей» нет.

В рамках Основного закона (ст. 20) государственный надзор в стране должен обеспечивать соответствие местного управления положениям конституции и законам земель. Однако осуществление данного надзора тем сложнее, чем гуще сеть федеральных и земельных законов, которыми стянуты местные территории. Речь идет, прежде всего, о множестве законов, определяющих задачи местных властей и пути их решения. На практике

местные власти находятся в тисках законов федерального и земельного уровня, разделяют права с общинами, сотрудничают с общественными организациями и вынуждены считаться с различными социальными институтами, оказывающими большое влияние на различные аспекты деятельности управленческих органов разных уровней, что является традицией немецкого просвещения, начиная с XIX века.

Органы местного самоуправления при решении совместно со службой школьного надзора различных школьных проблем, включая финансовые вопросы, сталкиваются с наибольшими трудностями.

В ряде земель на местном уровне действует принцип, по которому расходы на педагогический персонал земель и управленческий аппарат несут школьные трегеры (ответственные юридические лица) при общинах. В этих случаях органы управления общин компетентны за «внешние» школьные дела (здания, оборудование, управленческий аппарат), а служба школьного управления, школьные отделы – за «внутренние дела» (учебные планы, программы, методические пособия для учителей).

Принцип ответственности общин подразумевает финансовую автономию, но реализуется только на основе конкретных законов, строго регламентирующих деятельность местных властей (более 90% расходов определяется законами, из которых львиная доля идет на оплату персонала). При этом местная администрация не вправе определять размер заработной платы персонала. Федерация и земли используют немало рычагов ограничения финансовой и административной самостоятельности общин. Последние, вовлеченные в выполнение определенных задач и функций со стороны федерации и земель, не могут устанавливать сами количество работающих лиц в тех случаях, когда выполняют спущенные с вышестоящих инстанций задания и нуждаются в более квалифицированных специалистах, чтобы с такими заданиями справиться. «Финансовая автономия практически невозможна, если местные власти не могут содержать квалифицированный управленческий персонал» – констатирует один из юристов ФРГ Р. Граверт [7, с. 107].

Государственные чиновники местных органов управления, находясь на государственной службе федерации, земли или общины, являются официальными лицами, состоящими в административно-правовых отношениях с главою определенного органа власти (начальником), осуществляя четко обозначенные в различных предписаниях обязанности. Статус чиновника или служащего зафиксирован в официальном документе, в так называемых «Управленческих актах».

Доступ к официальной государственной службе, независимо от срока пребывания на ней (пожизненно, временно, с испытательным периодом или с отзывом со службы), по закону имеет право только немецкий гражданин при условии гарантирования своей верности конституции, наличия соответствующей подготовки (образования), а также соблюдения конституционных требований. Основной закон четко гарантирует существование института профессиональных чиновников, создававшегося, начиная с XVIII в., с правом чиновников исполнять «государственные полномочия», обеспечивать надежное выполнение государственных задач, не поддаваясь политическому влиянию («чиновники должны быть умеренными и сдержанными в своей политической деятельности»), быть обязанными хранить служебную тайну, быть неподкупными. В соответствии с данными

нормативами и при достижении или проявлении профессиональных успехов чиновники вправе рассчитывать на доступ к официальной службе более высокого ранга в рамках четырех «служебных категорий»: простой, средней, высокой и высшей. Каждая служебная ступенька требует различного уровня образования [4].

Среди целого ряда серьезных преград на пути совершенствования современной школьной управленческой системы на первом месте стоит проблема подготовки управленческих кадров. В настоящее время от служащих и чиновников-управленцев требуется «самостоятельность мышления и принятие решений, владение управленческим инструментарием, обладание знаниями и навыками в системе отчетности, контроля, стоимостного расчета» – суммарно такие качества выделены в работе, посвященной коммунальной политике ФРГ [4, с. 387]. Здесь же подчеркивается, что государственная служба и связанная с нею профессиональная подготовка, а также повышение квалификации мало подходят для успешной перестройки согласно новым требованиям коммунального управления.

В области управления образованием эта проблема стоит еще более остро. Речь идет о том, что в отличие от всех других отраслей управления, здесь отсутствовала специальная подготовка в вузах студентов для будущей административно-управленческой службы. В высших педагогических школах и университетах не только не было факультетов, ориентированных на обучение молодых управленцев, но в содержании педагогического образования были упущены такие вопросы управленческого характера, как: школьное право, планирование и организация школьного управления и надзора.

Подобный просчет в образовании в целом сказывался не только на деятельности внутришкольной администрации, но более всего при переходе школьных учителей на работу в систему местного самоуправления и органы школьного надзора.

Традиционно сложилось так, что школьные учителя – основной контингент, а школа – основной «поставщик» служащих и чиновников местных органов власти. При соблюдении определенных условий: наличие высшего образования, определенных профессиональных способностей и склонностей, отраженных в характеристике, стаж работы учителем сроком не менее 5 лет, новоявленный управленец из учительского корпуса начинает прохождение практического «курса» и обретает специализацию по принципу: «бюрократы рекрутируют бюрократов» [7, с. 380].

Правовой изъян, предоставивший возможность чиновнику в сфере образования без соответствующей подготовки к управленческой службе приступать к работе в рамках школьного надзора, коренится в «упущениях» земельными законами ФРГ положения, зафиксированного еще в конституции Веймарской республики 1919 г. и до сих пор не отмененного, который гласит: «Школьный надзор осуществляется чиновниками, специально подготовленными для данной службы» [8, с. 46]. Как уже упоминалось выше, в административно-управленческих структурах известны четыре служебные категории, требующие соответствующего уровня образования со специализацией в определенной отрасли знаний.

Новые требования, предъявляемые в настоящее время к чиновникам государственной службы, относятся ко всем управленцам, в том числе ко вчерашним учителям, попадающим в эти структуры по иным критериям отбора. Они привели к пониманию не только

необходимости обновления кадрового состава, но и прежде всего системы его подготовки и переподготовки.

Начиная с 80-х годов, в области школьного управления произошел ряд изменений. Инспектирующая и контролирующая функции школьных отделов все больше стали ориентироваться на совещательные или консультационные формы и методы работы в помощь учительству и школьной администрации. Все эти изменения нашли свое отражение в конституциях земель, школьных законах и других нормативах, что было подготовительной фазой для последующего этапа развития школьного управления, относящегося к началу 90-х годов. Речь идет о переходе к так называемой автономной или независимой (самостоятельной) школе (названия разнятся в зависимости от земель) и что тесно связано с некоторыми подвижками в структуре и функциях местных органов управления образованием. В специальной литературе их рассматривают в едином ключе с «реформой государственной службы».

В конце 80-х годов теоретическая дискуссия, заявившая о целесообразности создания «новой модели управления государственной службы», переросла в работу специально образованных комиссий, определивших параметры новой организационной структуры государственной службы, содержание новых понятий в русле пересмотра управленческих функций типа «система поддержки», «новые виды ответственности», «спонсирование», «автономия» и др. [11].

Широкие дебаты об автономии школы, начатые авторитетной комиссией, направившей свою деятельность на развитие школы и новой системы ее управления, во главе с ведущим ученым ФРГ В. Клафки в 1993 г., вызвали большой интерес профессионалов и огромное число публикаций по данной проблематике.

Суммируя большой дискуссионный материал, можно дать более точное определение понятию или даже концепции «автономия» (школы), претендующей на «качественный скачок» и «изменение парадигмы». В это понятие входит:

- предоставление школе большей автономии или самостоятельности путем создания новых организационно-административных условий;
- расширение прав и компетентности в нескольких направлениях управленческой деятельности и при решении внутренних проблем не «сверху-вниз», а «снизу-вверх», активизируя участие всех работающих в школе лиц.

Результатом данной акции, а также работы специальной комиссии в разных землях Германии было появление официальных документов, которые в большинстве регионов легли в основу школьных законов об автономии школы.

В официальных документах и статьях школьных законов земель службе школьного надзора придается более существенное значение, чем раньше. Усилен консультативный аспект или так называемая «защитная функция» со стороны официальных органов местного управления, которая распространяется теперь не только на школьный персонал, но и на учащихся и их родителей. Она классифицируется как дополнительная, выполняемая наряду с традиционными видами управленческой деятельности. Что же касается контролирующих обязанностей, входящих в задачи школьного надзора, то они должны носить избирательный характер, то есть применяться в случае особой необходимости.

Переход к «автономной» школе или ее автономизация, процесс, рассчитанный специалистами на 10–15 лет, следует оценивать как достаточно серьезное школьное реформирование.

Вступление с 1996 г. школ в режим автономии создал экспериментальное поле для апробации всей концепции: работа по новой программе с учетом школьного профилирования, финансирования, нетрадиционного распределения управленческих обязанностей среди учителей.

В педагогической печати высказываются различные мнения, в том числе критические, по поводу автономизации немецкой школы. За внешне демократическим шагом по предоставлению большей самостоятельности просматривается финансовая «сверхзадача»: сокращение штатов школьных отделов, перекладывание их обязанностей и ответственности на плечи коллектива школы, ее администрации и учителей [12].

Рассчитанная на десятилетия вперед реформа, касающаяся автономии школы, вызвала необходимость разработки специальных программ для каждой из школ, вступивших на путь по апробации данного эксперимента, который был поставлен под контроль специально созданной при школьных отделах службы инспектирования, призванной дать оценку их эффективности.

Переход школы на режим большей самостоятельности потребовал особого внимания и участия со стороны общественных сил, в том числе родителей, как выражение и проявление их гражданского права на воспитание молодого поколения, что давно уже стало в ФРГ традицией.

Следующим этапом, связанным с более существенными изменениями в системе управления образованием на уровне местных органов власти, стал переход к стандартизации образования в стране образца первого десятилетия XXI в. Как уже упоминалось выше, принятие новых стандартов было ответной реакцией на шокирующие результаты оценок успеваемости немецких школьников в ходе международных исследований и более решительное сближение с европейской моделью образования.

Следует отметить, что начало XXI в. характеризуется расширением международных контактов со стороны немецких политиков в области образования, педагогов, ученых, а также более заинтересованным изучением опыта зарубежных стран по проблемам школьного образования, разработкой по образцу международных сравнительных исследований национальных проектов, заимствований отдельных положений процесса стандартизации за рубежом.

Стандарты в образовании в международной терминологии и интерпретации – это способ управления системами образования на основе нормативных требований, а также важный инструмент, регулирующий систему образования, средство, направленное на повышение качества образования и, наконец, образец (эталон), используемый в целях сопоставлений и оценки деятельности различных звеньев системы образования на всех уровнях.

В Германии термин «стандартизация» в начале 90-х годов был заимствован из американской педагогики, вошел в научный оборот в начале XXI в. и стал ключевым понятием, ассоциируясь с радикальными изменениями в образовательной политике страны.

Взятая в качестве основы международная трактовка стандартов образования наполняется в ФРГ национальным содержанием и с учетом «своих» нормативных требований, действующих в условиях функционирования немецкой структуры школьного образования с тремя различными типами общеобразовательных средних школ (главной, реальной и гимназии) при децентрализованной системе управления образованием.

Стандартизация в ФРГ преследует, прежде всего, цель обновления и оптимизацию системы управления образованием, усиления контроля за административным, учебным и педагогическим процессом и его результатами по вертикали и горизонтали в условиях иерархической структуры всего аппарата управления. Стандартизация в ФРГ ориентирована также на достижение прозрачности и открытости всей системы, сопоставимости отдельных ее элементов, а также повышения ответственности всех участников процесса (учителей, управленцев всех мастей, школьной администрации, муниципалитетов, регионов, министерств).

В чем конкретно выражаются изменения требований и ожидаемых результатов в управлении школой по сравнению с доинновационными начинаниями?

Новые стандарты:

- устанавливают трехуровневую шкалу требований к оценке успеваемости учащихся (максимальный, средний (типовой), нижний);
- вводят режим измерения уровня достижений в определенные временные периоды, то есть не на «входе» (в начале процесса обучения), а на «выходе» (чаще всего при переходе на следующую ступень или по окончании школы), то есть по конечному результату и не у конкретного учащегося, а у группы, класса или школы в целом, что преследует цель получить администрацией обобщающие данные о работе школьной системы изнутри и провести экспертизу (аудит).

Насколько предложенный проект, пройдя апробацию, оправдывает ожидания разработчиков, покажет практика, хотя уже сейчас есть много критических замечаний, предопределяющих и прогнозирующих большие трудности и проблемы.

Внутришкольное управление. Нижняя ступень в структуре местного самоуправления – общеобразовательная школа – одновременно как субъект и объект системы управления отражает ее особенности и черты самостоятельного развития.

Государственные школы ФРГ традиционно подчиняются местным органам власти: общинам, коммуна, выступающим в роли школьных трегеров, и не являются самостоятельными в правовом отношении учреждениями. Школьные трегеры, как учредители, которыми являются юридические или физические лица, несут непосредственную правовую ответственность за создание, организацию и выполнение управленческих функций в школе, внося собственный вклад в ее работу.

Демократические преобразования в школьной системе на протяжении нескольких десятилетий способствовали процессу перехода от модели авторитарной школы к демократической, к отношениям партнерства, сотрудничества и, наконец, самоуправления при организации внутришкольного менеджмента.

Единоначалие руководителя учебного заведения уступило место коллегиальному управлению: расширились права учителей, учащихся, родителей благодаря созданию та-

ких форм коллективной деятельности, как учительские конференции, советы учителей, советы персонала, органы ученического и родительского представительства. Были приняты новые законы земель «О содействии в школьной системе», направленные на укрепление сотрудничества всех участников учебно-воспитательного процесса [13].

Речь в них шла об активизации работы учительских конференций, разных внутришкольных советов и комиссий, о более эффективном использовании права учителей на личный почин, выдвижение частных инициатив и предложений, способствующих качественному совершенствованию деятельности школы, ее оперативному реагированию на перемены в социальной жизни и в мире труда. Ставилась задача привлечь и рационально использовать потенциальные возможности широких общественных сил, что напоминает известные у нас формы взаимодействия школы, семьи и общественности.

В структуре внутришкольного управления главным ответственным лицом является руководитель школы (директор), который назначается на эту должность как государственный служащий (чиновник) министром культуры и образования земли после предварительного согласования со школьным отделом и школьным трегером, в роли которого могут быть учителя данного учебного заведения. Директором может стать учитель с большим педагогическим стажем, обладающий способностями к управленческой деятельности, который будет совмещать обязанности руководителя школы и преподавателя своего предмета.

У него обширные обязанности, из которых первостепенными являются:

- обеспечение условий для выполнения учебно-воспитательных задач школы;
- повышение профессионального уровня учителей; укрепление сотрудничества учителей, учащихся и родителей;
- назначение классных руководителей;
- контроль за приемом в школу, выпуском учащихся;
- курирование деятельности совета школы;
- подготовка учительских конференций;
- планирование и проведение экспериментальной работы;
- подготовка и включение в нормальный ритм работы молодых учителей и студентов практикантов.

Все перечисленные обязанности возложены персонально на директора, но коллегиальность внутришкольного управления, предусмотренная школьными законами, подразумевает некоторые ограничения полномочий руководителя школы, разделения ответственности с учительством и даже с учащимися и родителями.

В отсутствие директора в учебное (неканулярное) время его функции выполняет заместитель или штатный учитель с наибольшим стажем работы, а при одинаковом с другими учителями стаже – самый старший по возрасту. Как должностное лицо школьной администрации, наделенное определенной ответственностью, заместитель директора имеет самостоятельные функции в педагогической и управленческой сферах.

Речь идет о большой методической, консультативной, координирующей работе с учителями школы, а также о руководстве финансовой деятельностью школьной администрации.

Среди учителей школы есть категория, выполняющая особые задания в помощь директору, в нее входят специалисты-предметники, напоминающие наших руководителей предметно-методических объединений, а также участники подготовки учительских конференций, мероприятий по повышению педагогического мастерства молодых коллег и практикантов, экспериментальной деятельности, профориентационной работы и др.

Классный руководитель в школе не относится к категории учителей, имеющих особые задания. Он назначается директором и ответствен за учебно-воспитательный процесс в своем классе, его успеваемость, представляет интересы класса в учительской аудитории и отчитывается за все происходящее в нем перед директором и учительской конференцией.

Среди коллегиальных субъектов внутришкольного управления, разделяющих с руководителем школы определенные обязанности и ответственность, центральное место занимают учительские или школьные конференции. Они были созданы в качестве органа совместного обсуждения и решения важных вопросов учебно-воспитательной работы, требующей взаимодействия учителей. В зависимости от принадлежности учебного заведения к той или иной земле, они могут находиться в статусе партнерства или сотрудничества в отношениях с руководителем школы (Северный Рейн-Вестфалия, Рейнланд-Пфальц), или признания его приоритетной роли (Гамбург), или иметь лидирующее положение (Гессен).

На учительских конференциях, общих и частных (классных, предметных, тематических, специальных) учителя имеют право голоса, а участие в их работе – служебная обязанность каждого из них. В особых случаях для работы конференций образуются комиссии, члены которых могут принимать участие с правом совещательного голоса.

В ряде земель существует иная форма школьных конференций в виде учительского представительства или Совета учителей, или Совета персонала. В эти избираемые органы обсуждения и принятия решений по различным педагогическим, социальным и персональным вопросам входят представители учителей, родителей и учащихся, число которых определяется правовыми документами и в зависимости от размера школы и числа, занятых в ней учителей.

О значимости учительских конференций и, прежде всего, общих конференций во внутришкольном управлении особо говорится в школьных законах при определении первостепенных задач руководителя школы, который должен совместно с конференцией создать гарантированно благоприятные условия выполнения учебно-воспитательных целей и координировать работу по проведению в жизнь ее решений.

Хотя подготовка, проведение и выполнение решений наиболее представительных конференций учителей находится под контролем и при активном участии директора школы, высшее административное лицо, министр образования земли, регулирует вопросы, относящиеся к полномочиям учителей, а также в отношении задач, выводов и характера проведения учительских конференций.

С введением в школах ФРГ новых стандартов произошли соответствующие их значению перемены в структуре внутришкольного менеджмента, как по форме, так и по содержанию.

Переход немецких школ на компетентностный принцип обучения в качестве основной его цели, то есть переориентация на овладение базовыми компетенциями вместо традиционного изучения учебного материала, меняет характер и стиль работы педагога, учителя-предметника, других категорий учителей и школьной администрации.

Значительно повышается ответственность школьного учителя за его отдачу как профессионала, а не просто как «урокодателя». Дело в том, что до введения так называемых «стандартов результатов обучения» учитель действовал автономно, то есть, выполняя учебную программу, опрашивая учащихся и выставляя им оценки, фактически не нес профессиональной, административной и финансовой ответственности за неуспеваемость класса, а лишь констатировал реальное положение вещей. Появление в стандартах шкалы из трех уровней требований к успеваемости и к оценке результатов, а также значительное усиление контроля в связи с постановкой цели по достижению прозрачности и открытости системы управления по вертикали и горизонтали, определение качества учебной и педагогической деятельности по конечному результату работы школы «заставляет» педагогов действовать с относительно полной отдачей. Просматривается чисто логически профессиональная и личная заинтересованность учителя в установлении более тесной обратной связи со своими подопечными для получения желаемых результатов и с демонстрацией коллегам своего профессионального соответствия.

Изменения условий работы педагогического персонала, вызванных в том числе введением в научную среду инноваций в рамках стандартизации образования, не только прибавило учителям профессиональные нагрузки, но и более пристального внимания и контроля авторов проекта и администрации к учителям как участникам «обкатки» теоретического проекта.

Ученическое представительство. Формой демократического объединения школьников, созданного для защиты их интересов, для активизации их участия в жизни учебного заведения, и приобщения к демократическим формам взаимоотношений учащихся между собой, с учителями и родителями, является ученическое представительство как коллективный орган внутришкольного управления.

Цель создания и функционирования ученического представительства (УП) отражена в школьных законах, например, в земле Рейнланд-Пфальц она определена в следующей формулировке: «Через ученическое представительство учащиеся участвуют в осуществлении учебно-воспитательного наказа школы, в рамках которого они могут с осознанием собственной ответственности решать самостоятельно поставленные задачи. Ученическое представительство соблюдает интересы ребят в школе, в школьных отделах перед общественностью и гарантирует им права на такое участие» [5, с. 26].

УП строится на демократических принципах организации, то есть представительной демократии, а не императивного мандата: выборов с тайным голосованием, которые устраиваются в наиболее оптимальное время для их проведения и выдвижения кандидатов; предоставления равных и гарантированных прав. Последнее предусматривает: право на оказание своего влияния на работу школы; на участие во всех мероприятиях, отвечающих интересам учащихся; право на получение информации, касающейся внутришкольных дел; право быть выслушанным и высказать свое собственное мнение и др.

Существуют, как правило, три ступени ученического представительства в зависимости от возраста ребят, типа и размера школы. Формой организации ВП являются собрания учащихся, избрания на них тайным голосованием спикеров: класса, ступеней обучения, школы, совета учащихся как верхней ступени ученического представительства и исполнительного органа. Общая конференция – высший орган ВП. В этой структуре задействованы представители учителей: учителя-консультанты для младших школьников; для проведения собраний – «учителя-посредники»; старшеклассники в роли помощников, тьютеров; «посредническая комиссия» из представителей учителей, учащихся и родительского совета. В случае несогласия учащихся с решениями общей конференции рассматриваются их заявления по спорным вопросам и выносятся на повторное обсуждение [12].

Права учащихся и их представителей не ограничиваются рамками ВП. Школьники, проявляющие особый интерес к каким-либо вопросам внутришкольной жизни, могут в качестве доверенных лиц от ученического представительства, не будучи его членами, принимать участие с совещательным голосом во всех учительских конференциях, за исключением тех, на которых обсуждаются сугубо персональные вопросы, касающиеся учителей, а также перевода учащихся в следующий класс и выдачи им свидетельств.

Таким образом, ученическое представительство как коллегиальный субъект внутришкольного управления выполняет двойную миссию. Как объединение школьной молодежи, являющейся, прежде всего, объектом профессиональной и административной деятельности учебного заведения, оно проходит в органах ВП своеобразную школу гражданского воспитания, социального поведения, развития навыков и накопления опыта партнерских взаимоотношений между детской и учительской аудиториями, в том числе защиты интересов и выхода из конфликтных ситуаций цивилизованными методами, принятыми в демократическом обществе.

В качестве коллективного субъекта внутришкольного управления ученическое представительство – более развитый, чем школьное самоуправление, вид сотрудничества учащихся и учителей. Он выступает в форме самоуправления, он также более основательно, чем другие субъекты управления, рассматриваемые здесь, регламентирован и организационно оформлен.

В структуре ученического представительства участвуют ребята, уже способные самостоятельно пользоваться предоставленными им с учетом возраста правами, выражать свое мнение, отстаивать интересы, прибегая к демократическим формам самовыражения, начиная с права демократического выбора своих представителей в свой ученический орган, включая участие в различных собраниях школьников, учительских конференциях, и кончая правом опротестовывания через посреднические комиссии и специальные советы решений общих конференций в случае своего несогласия с ними.

О самоуправленческой деятельности свидетельствует, в частности, и то, что принимающие участие в ВП учителя («учитель-консультант», «учитель-посредник» и др.) не относятся к категориям лиц «с выполнением особых заданий», а, будучи избранными самими учащимися, являются независимыми в своих посреднических действиях от своего служебного положения в качестве преподавателей.

Что же касается современной организации внутришкольного управления в целом, то она отражает сложившиеся традиции децентрализованной системы управления в области образования.

Иерархический принцип управления на уровне школьной администрации, где главная руководящая роль принадлежала директору, уступила место принципу взаимодействия с субъектами и объектами школьного управления. Ограничение единоначалия путем введения форм коллегиального руководства произошло, прежде всего, благодаря расширению прав учителей, а также учащихся и их родителей, повышению престижа органов совместного решения школьных проблем и комиссий.

* * *

Управление в области образования ФРГ – традиционно сложившийся механизм распределения власти: законодательной, исполнительной, правовой и финансовой. Задействованный в его структуре большой аппарат и широкая сеть организаций управляется или непосредственно государством, или федеральными землями, или общинами.

Данная система менеджмента, характеризующаяся строгим соблюдением законов, предписаний, инструкций трех уровней – федерального, земельного, коммунального, – значительно ограничивала декларированное и гарантированное Основным законом ФРГ право на «суверенитет» земель в области образования и культуры, равно как и на самоуправление местных органов власти.

Исполнение целого ряда функций «по поручению» федерации и принципы финансовых связей ставят земли и местные органы управления в определенную функциональную и тем более экономическую зависимость от центра.

Приверженность системы школьного образования и ее управления историческим традициям всегда сдерживала инновационные процессы внутри данных структур. Консервативные тенденции, отличающие национальный немецкий менеджмент, не способствовали оперативному решению многих проблем, накопившихся в течение нескольких десятилетий, так же как и более решительным преобразованиям в сложном механизме административного аппарата.

На рубеже XX–XXI веков произошли существенные изменения в образовательной политике ФРГ и соответственно в системе управления образованием, вызванные значительно большим сближением немецкого образования с европейской моделью, освобождением от определенной национальной изолированности путем налаживания сотрудничества с зарубежными специалистами и участия в международных исследованиях для преодоления трудностей при решении своих собственных проблем в области школьного образования.

Список литературы:

1. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Bereinigte-Amtliche Sammlung der Schulvorschriften des Landes Nordrhein-Westfalen Düsseldorf-Frechen, 1989.
2. Organisationsplan des Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultur // Wissenschaft und Kultur. Schulreport München. – 1992. – № 4.

3. *Schweitzer, J.* Nach «Sputnik – Schock der PISA – Alarm» / J. Schweitzer // *Padagogik*. – 1998. – № 6.
4. *Herzog, R.* Die Verantwortung und Bereitschaft zum Erfolg fordern / R. Herzog // *Bildung und Wissenschaft*. – 1998. – № 1.
5. *Aus guten Beispielen lernen : fachtagung des Forum Bildung*. – Bonn, 2002.
6. *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandarts*. Bildungsministerium fur Bildung und Forschung. – Berlin, 2003.
7. *Expertise 2003. Nationale Bildungsstandart*. – Bonn: BMBF, 2003.
8. *Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz uber die Standartisierung in der Schulwesen KMK*, 2008.
9. *Statistisches Jahrbuch 2003 fur das BRD*. Statistisches Bundesamt. – Wiesbaden, 2003.
10. *Statistisches Janhrbuch 2006 fur das BRD*. Statistisches Bundesamt. – Wiesbaden, 2006.
11. *Ratzki, A.* Die organisierte Verantwortungslosigkeit / A. Ratzki // *Padagogik*. – 2003. – № 2.
12. *Rietschel, H.* Gute Schule, pfifige Verautwortung / H. Rietschel // *Erziehung und Wissenschaft*. – 1995. – № 9.
13. *Gestaltung des Schullebens und Offnung der Schule*. – Dusseldorf, 1988.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2012, № 3

ПОЛЬСКИЙ ОПЫТ ОПТИМИЗАЦИИ УПРАВЛЕНИЯ НАРОДНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ

POLISH EXPERIENCE OF OPTIMIZATION OF THE PUBLIC EDUCATION MANAGEMENT

Савина А.К.

Заведующая лабораторией исследований образования и педагогики в зарубежных странах ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, доктор педагогических наук
E-mail: alicja@list.ru

Savina A.K.

Head of the Laboratory of education research and pedagogy in the foreign countries of the Institute of Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education, Doctor of Science (Education)

E-mail: alicja@list.ru

Аннотация. В статье рассматриваются основные направления оптимизации управления образованием в Польше, связанные с переходом от централизованной к децентрализованной системе. Раскрывается новая структура управления, ограничивающая роль центра и усиливающая значение органов местного самоуправления. Анализируется новая концепция педагогического надзора как фактора повышения качества работы польской школы.

Annotation. Article considers main directions of optimization of management of the Public Education in Poland connected with the transfer from centralized to decentralized system. New system of management, which limits the role of center and expands the authority of the bodies of the local self-government are exposed. New concept of pedagogical oversight as the factor of the work quality increase of Polish school are analyzed.

Ключевые слова: управление, органы территориального самоуправления, куратория, куратор, директор школы, педагогический надзор, эвалюация.

Keywords: management, local authority bodies, curator, school director, pedagogical oversight.

Структура системы управления образованием

В зарубежных странах в общем контексте реформирования школьного дела активно формируется оптимальная модель управления образованием, в которой четко распределяются и согласовываются компетенции, полномочия, функции и ответственность всех субъектов образовательной политики и, прежде всего, органов местного самоуправления, региональных и центральных управленческих структур. Поиски путей оптимизации управления образованием продолжаются в Европе в течение последнего двадцатилетия. На их активизацию оказал влияние 2009 год, провозглашенный парламентом Европейского союза годом инноваций и креативности.

Польша принадлежит к числу европейских стран, в которых осуществляется переход от централизованного к децентрализованному управлению образованием в условиях введения упрощенной структуры административного деления страны. В настоящее время в административном отношении Польша подразделяется на 2479 гмин – основных единиц территориального самоуправления, 379 повятов – районов и 16 воеводств (до территориальной реформы в 1999 году их было 49).

Переходу к укрупненным единицам территориального самоуправления сопутствует усиление автономии школы. Ограничивается количество решений, принимаемых на центральном уровне, и возрастает роль локальных и местных органов самоуправления. Усиливается социализация процесса принятия решений, которая проявляется в широком участии общественности в развитии местных образовательных институтов. К управлению привлекаются креативные и мотивированные менеджеры образования, способные достигать высокое качество образования и внедрять инновационные методы управления.

Переход к децентрализации сопровождается общенациональными дискуссиями, которые проводятся под лозунгом «*Инновационное образование в Польше – видение, цели, вызовы*». Инновации, по мнению польских специалистов, начинаются тогда, когда люди замечают проблемы и начинают искать способы их решения [1]. Дискуссии выявили ряд проблем, связанных с оптимизацией системы управления образованием. Прежде всего, обнаружено отсутствие терминологического единства в понимании таких понятий как *организация, управление, руководство, менеджмент*. В американской и западноевропейской специальной литературе имеет место смешение всех этих терминов и, как правило, они употребляются синонимично. Чаще всего в контексте «управление образованием» используется понятие «руководство», под которым понимается «искусство достижения поставленных целей» [2].

В докладе «*Improving School Leadership*» отмечается, что «эффективное руководство является необходимым условием повышения качества образования и обеспечения тождественности школы» [3]. Оно характеризуется как сложный процесс планирования, организации и контроля над деятельностью членов организации, обусловленный многими проблемами социологического, психологического, технического, экономического и административного характера. Отдельные дефиниции понятия «руководство» содержат требования к современному успешному руководителю и управляющему. В них отражена сложность и ответственность данной формы деятельности, основывающейся на хорошей

теоретической подготовке, присутствии такта, владении многими практическими умениями, способностью предвидеть последствия принимаемых решений и осуществляемых изменений.

Обсуждались также достоинства и недостатки двух альтернативных моделей управления образованием: «регулируемой конкуренции» и «нерегулируемой конкуренции» или «рыночной модели» с позиции эффективности их применения в современных условиях польской системы образования и возможности совершенствования с учетом интересов государства. Модель, получившая название «*регулируемой конкуренции*» основывается на ведущей роли государства в управлении образованием. Она предполагает работу школ по государственным образовательным стандартам, обеспечивающим совместимость и взаимодополняемость учебных программ, вооружение учащихся единым объемом базовых компетенций, знаний и умений. Модель «регулируемой конкуренции» ориентирована на создание и сохранение в стране единого образовательного пространства [3]. Важнейшая задача государства, в условиях применения данной модели – развитие школьной инфраструктуры, обеспечивающей молодежи выбор конкурентоспособных учебных заведений на рынке образовательных услуг.

Другая модель управления – «нерегулируемой конкуренции» или «рыночная модель» предполагает перевод образования на рыночную основу. С точки зрения сторонников этой модели, школы должны, прежде всего, учитывать потребности рынка, обладать полной самостоятельностью в принятии любых решений, в том числе в выборе учебных программ и учебников и определении платы за обучение. Характер конкурентных действий, предпринимаемых школой в рамках данной модели управления, продиктован полной автономией школы, на основании которой она ведет конкурентную борьбу во всех областях своей деятельности, включая область содержания образования.

Наряду со многими принципиальными различиями, в основе обеих моделей лежит общее стремление к обеспечению конкурентоспособности учебного заведения, которая проявляется в высоких показателях набора учащихся. Бюджеты школ, как для первой, так и для второй модели управления, пропорциональны числу учащихся обучающихся в них, что, естественно, мотивирует руководство учебного заведения к максимальному увеличению набора, усилению конкурентоспособности и привлекательности школы. В результате дискуссий предпочтение было отдано модели «регулируемой конкуренции» с присущим ей элементом «государственной интервенции», которая не только обеспечивает учащимся единый уровень образования, но и расширяет компетенции местного самоуправления, общественности и, прежде всего, родителей, усиливает автономию школы и предоставляет ей широкую свободу деятельности [4].

Предоставляемые современной польской школе автономия и свобода деятельности рассматриваются организаторами народного образования и общественностью не как самоцель, а как средство повышения эффективности и качества ее работы. По мнению видного польского педагога Р. Шульца, «рост автономии – это не только расширение прав, это также усиление ответственности и усложнение задач, поставленных перед школой и учителями, это значительно больше работы... Большая автономия нужна не для того, чтобы ею довольствоваться, а для того, чтобы из нее извлекать пользу» [5]. В условиях формиру-

ющейся внутренней автономии в польской школе усиливаются механизмы саморегуляции, чему способствует внедрение авторских учебно-воспитательных программ, самостоятельный выбор варианта учебного плана, профиля школы с учетом потребностей региона и интересов учащихся, определение режима работы школы, характера ее внеклассной и внешкольной деятельности.

Переход от централизации к децентрализации управления образованием сопровождается изменением самой структуры системы управления и новой трактовкой руководящих функций в системе образования. В конце 80-х – начале 90-х годов прошлого столетия в докладе Комитета экспертов «Образование – национальный приоритет», опубликованном в 1989 году, резкой критике были подвергнуты отрицательные явления, присутствующие в польской системе образования, среди которых основное место занимала чрезмерно высокая, ничем не оправданная степень централизации, директивности и формализма в управлении учебно-воспитательными учреждениями. Этот недостаток, прежде всего, сказывался на содержании образования, организации школы и ее финансировании, ограничивал автономию школы и учителя, их инновационную деятельность [6, с. 99]. Существовавшая модель управления образованием обвинялась в бюрократическом централизме, догматическом толковании сущности управления, приведшему к управлению «сверху» и мелочной регламентации деятельности школы, директора, учителя и самого ученика, что глубоко противоречило принципам свободы и самостоятельности. Критика системы управления была направлена также против ее многоступенчатости, преобладания чисто административных методов, неуважения личности ребенка.

Переориентация польского образования на субъектно-личностную парадигму предопределила отказ от инструментально-приказного стиля и внедрение в школу современной организации управленческой деятельности, разработку объективных критериев отбора руководящих кадров и организацию целостной системы повышения их квалификации. Специалисты отмечают, что путь, на который вступила Польша в области оптимизации управления образованием – это путь социализации школы, который приведет к отказу от насилия и шаблона и обеспечит оптимальные условия ее функционирования, полноценное развитие учащихся как субъектов учебно-воспитательного процесса. Реформирование государственной администрации и системы образования привело к тому, что только образовательная политика государства разрабатывается и внедряется на уровне центра. Основные управленческие функции переданы в Польше территориальным органам самоуправления.

Управление образованием на уровне страны осуществляет министр народного образования. Он координирует и реализует образовательную политику государства; сотрудничает в этой области с воеводами и другими организационными единицами, ответственными за функционирование системы образования на местах; контролирует деятельность школьных кураторов; утверждает учебные планы, образовательные стандарты, комплекты учебных программ, учебно-методических пособий и учебников, принципы оценивания и перевода учащихся, организацию экзаменов и испытаний; следит за ведением школами инновационной и экспериментальной деятельности, утверждает структуру учебного года, организацию конкурсов и школьных олимпиад, курирует систему психолого-педагогической помощи.

Региональный уровень управления образованием в Польше соответствует уровню воеводства, в котором управление образованием осуществляют *кураторы просвещения* – чиновники региональной государственной администрации, возглавляющие *школьные куратории* – самостоятельные организационные бюджетные единицы, функционирующие в системе правительственной администрации на территории воеводства [8]. Кураторы определяют организационную структуру и принципы функционирования куратории; координируют ее работу на уровне воеводства; осуществляют контроль за реализацией бюджета; несут ответственность за кадровую политику. В подчинении кураторов просвещения, как правило, находятся *представительства*, работающие в крупных районных городах данного воеводства и выполняющие на местах аналогичные с кураториями функции.

На должность куратора, избираемого на конкурсной основе и назначаемого воеводой с согласия министра образования, может претендовать «учитель по контракту» или «учитель по назначению» (в Польше существуют 4-ступенчатая иерархия карьерного роста учителей, определяемая уровнем образования и стажем работы: «учитель стажер», «учитель по контракту» «учитель по назначению» и «дипломированный учитель») с высшим магистерским образованием, 7-летним стажем педагогической работы и, не менее чем 3-летним стажем работы в системе педагогического надзора.

Компетенции кураторов определены в Законе об образовании, Хартии учителя и многих подзаконных актах. Основным содержанием работы куратора является реализация образовательной политики государства на территории воеводства, а также разработка и реализация региональной и локальной образовательной политики; сотрудничество с органами территориального самоуправления в области развития образования на территории воеводства; осуществление педагогического надзора за государственными и негосударственными школами, учебно-воспитательными учреждениями и центрами повышения квалификации учителей; контроль, анализ и оценка состояния и условий учебной, воспитательной и опекунской деятельности школ и учителей; организация повышения квалификации учителей; поддержка инновационного движения учителей; выполнение функций контролирующего органа высшего уровня по отношению к единицам территориального самоуправления; контроль за рациональной организацией школьной сети и уровнем выполнения всеобщего обязательного обучения; сотрудничество с окружными экзаменационными комиссиями; организация олимпиад, конкурсов и других форм презентации достижений учащихся на территории воеводства и др.

В подчинении куратора находятся два вице-куратора, занимающиеся педагогическим надзором и развитием образования; эвалюацией и контролем, а также «профессиональной прагматикой» и административными делами. С вице-кураторами тесно сотрудничают школьные инспектора – учителя, имеющие высшее образование и, по крайней мере, 5-летний стаж педагогической работы или, как минимум, 2-летний стаж работы в системе педагогического надзора. На должность школьного инспектора приглашаются также преподаватели высшей школы с 5-летним стажем работы в вузе и прошедшие специальную подготовку в области администрирования или управления. Школьные инспектора специализируются в работе с определенными типами учебных заведений – основными

школами, средними общеобразовательными, профессиональными, специальными, государственными и негосударственными, социально-воспитательными учреждениями и др.

Управление образованием на локальном уровне четко дифференцировано и осуществляется в рамках воеводств, повятов – районов и гмин. Воеводским единицам территориального самоуправления подчиняются школы регионального и надрегионального значения. Территориальному самоуправлению районного центра (повята) вменяется в обязанность организация и управление художественными и профессиональными школами, специальными и спортивными школами. Гминам подчиняются государственные дошкольные учреждения и специальные дошкольные учреждения, основные школы и гимназии, школы послегимназического уровня, а также школы при пенитенциарных учреждениях для несовершеннолетних.

Управление образованием на уровне школы осуществляют директора школ, деятельность которых отличается многофункциональностью (организация процесса образования, воспитания и опеки, сотрудничество со средой и др.) и многообразием выполняемых ими ролей (руководитель учебного заведения, председатель педагогического совета, работодатель и др.). Более того, директора школ действуют в рамках сложной подсистемы, включающей многие органы со взаимосвязанными компетенциями.

Децентрализация польской системы управления образованием привела к новой трактовке задач и функций директора школы как органа, управляющего основной организационной единицей системы образования. Директор школы избирается на 5 лет по конкурсу, объявляемому исполнительным органом единицы территориального самоуправления (войтом, бургомистром, президентом города, управлением района или воеводства) [9].

В новых условиях существенно расширены функции, выполняемые директором школы, возросла его ответственность не только перед коллективом учителей и учащихся, но и перед локальной средой и прежде всего родителями. Общие обязанности и задачи директора школы вытекают из Закона о системе народного образования, Хартии учителя и Трудового кодекса. В соответствии с этими документами директор наряду с осуществлением общего руководства школой представляет школу за ее пределами, отвечает за организацию обучения, воспитания, опеку и профилактическую деятельность, а также качество ее работы, утверждает учебный план, комплект учебных программ и учебников, определяет недельную нагрузку учителей, отвечает за выполнение решений педагогического совета, председателем которого он является, совета родителей, создает условия для развития самостоятельной и самоуправляемой деятельности учащихся, оказывает помощь учителям в реализации программы профессионального совершенствования, осуществляет педагогический надзор, распоряжается финансовыми средствами и несет ответственность за их целенаправленное расходование, отвечает за организацию и тестирование учащихся, сотрудничает с высшими педагогическими заведениями по подготовке учителей, с советом родителей и ученическим самоуправлением. Решаемые директором школы задачи превращают его в менеджера, профессионала высокого класса, владеющего знаниями и опытом в области управления и организации и обладающего специфическими личностными качествами, такими как инновационность, самостоятельность, креативность, мотивированность, высокий профессионализм, компетентность, способствующими

обеспечить высокое качество образования и внедрение инновационных методов в управление образованием.

С конца 90-х годов XX столетия понятие «менеджер в образовании» заняло прочное место в польской специальной литературе по вопросам организации и управления. Обрушившийся на страну экономический кризис заставил директоров школ самостоятельно вести поиск дополнительных финансовых средств, что способствовало возрастанию значимости директора-менеджера. Обсуждается вопрос: кто является менеджером в образовании? Какими качествами он должен обладать? Какие основные роли он выполняет? Большинство специалистов сходится во мнении, что «менеджер в образовании» – это педагог, руководитель образовательного учреждения, обладающий широкими полномочьями и вытекающей из них ответственностью, способный к самостоятельному, творческому и эффективному решению педагогических, экономических и административных проблем, разработке собственных оригинальных управленческих концепций. «Менеджер в образовании» – это современный и всесторонне подготовленный специалист в области управления и образования, который должен создавать организационные, кадровые и экономические условия для проведения качественного и эффективного учебного процесса. Он выполняет в школе ряд важнейших ролей, которые вытекают из его многогранной деятельности. В их числе *интерперсональная* роль, обязывающая директора школы представлять учебное заведение за его пределами, нести ответственность за интерперсональные отношения в школе, объединять отдельные службы в пределах учебного заведения, инспирировать учителей к инновационной деятельности; *информационная* роль и роль, связанная с *принятием решений*. Как руководитель учебного заведения директор школы выполняет ряд функций, которые составляют главное содержание его деятельности. В числе основных функций – просветительская, организаторская, управленческая и контролирующая [9].

Важным элементом управления образованием в рамках школы является *педагогический совет* – коллегиальный орган школы в области реализации ее уставных задач, касающихся выполняемых ею образовательной, воспитательной и опекунской функции. Педагогический совет утверждает план работы школы и проект ее бюджета, результаты успеваемости и перевод учащихся из класса в класс, инициирует педагогические инновации и эксперименты, определяет формы профессионального совершенствования учителей. В его работе, кроме учителей данного учебного заведения, могут участвовать с совещательным голосом приглашенные лица.

К управлению образованием привлекаются самые широкие слои польской *общественности*, что является реакцией на бюрократизацию и чрезмерное вмешательство государства в дела школы. С ее участием в управлении школой, связывается надежда на преодоление униформизма, переход от модели школы как института, подменяющего человека, к учебно-воспитательному учреждению, обладающему собственной социальной и учебно-воспитательной средой.

В рамках национальной системы управления образованием при министре образования функционирует *Национальный совет по образованию* выборный общественный орган, состоящий из 40–50 представителей воеводских советов по образованию, профсоюзов, учителей и экспертов. Национальный совет разрабатывает проекты образовательной по-

литики государства и бюджетных расходов на образование, проводит экспертизу концептуальных основ образования, в том числе учебных планов и программ, образовательных законодательных актов и др. Аналогичные советы создаются при органах территориального самоуправления. В их задачи входит экспертиза законодательных актов территориального значения, исследование потребностей в области образования на территории единиц самоуправления и разработка проектов их удовлетворения; экспертиза сети школ и территориальных расходов на образование и др.

При школах и учебно-воспитательных учреждениях работают *школьные советы по образованию*, которые участвуют в решении внутришкольных проблем, разрабатывают и принимают устав школы, анализируют бюджет школы и следят за его реализацией, проводят экспертизу плана работы школы, проектов инноваций и педагогических экспериментов, оценивают работу школы и выходят с предложениями к директору школы, педагогическому совету, территориальным органам самоуправления. В состав школьных советов, избираемых на три года, входят учителя, родители и учащиеся, а также приглашенные лица, с совещательным голосом.

Реформа административного деления Польши привела к децентрализации системы финансирования образования, которая, помимо государственных ассигнований, выделяемых воеводскими, районными и гминными властями, включает средства территориального самоуправления, а также поступления от платных услуг, оказываемых населению школами. За два последних десятилетия принципиально изменилось соотношение расходов на образование, выделяемых государством и органами территориального самоуправления, существенно увеличились расходы в бюджетах территориальных единиц самоуправления и сократилось участие государства в финансировании образования. Гмины в настоящее время из собственных средств при определенной поддержке государства финансируют образование и воспитание в учебно-воспитательных учреждениях, находящихся в их подчинении. В связи с тем, что финансовый потенциал единиц территориального самоуправления различен, государство выделяет дополнительные субсидии, которые пополняют территориальные бюджеты, поддерживая таким образом тех, у кого ограничены возможности пополнения собственного бюджета за счет дополнительных источников доходов [10].

Сложившая в стране система финансирования образования подвергается ее противниками обоснованной критике. Опыт, накопленный Польшей в течение последних двадцати лет, показывает, что при наличии в стране «бедных» и «богатых» районов финансирование образования из местных средств ведет к неравномерному развитию учебно-воспитательных учреждений. Как правило, в «бедных» районах из-за нехватки финансовых средств ликвидируются в первую очередь детские дошкольные учреждения и малокомплектные сельские школы, являющиеся единственными центрами культуры на селе. Более того, переориентация расходов на содержание учебных заведений на местные органы самоуправления у многих вызывает сомнения в компетентности этих органов осуществлять руководство образованием на локальном уровне. Некоторые принимаемые ими решения не только превышают их компетенции, но и противоречат Закону о народном образовании [11]. В настоящее время определяется уровень компетентности единиц

территориального самоуправления в области образования и в соответствии с этим уточняются их потребности в бюджетных средствах.

С передачей управления народным образованием в ведение местных органов самоуправления школа все сильнее связывается с локальной средой. По мнению некоторых специалистов, этот процесс может повлиять на усиление территориального неравенства. С децентрализацией они связывают институционализацию и автономизацию школы, которая становится независимым институтом, обладающим собственной культурой. Формируется, таким образом, децентрализованная сеть автономных школ, сильно связанных со своей локальной средой.

Вместе с тем многие специалисты отмечают и положительные стороны складывающейся в Польше децентрализованной системы финансирования, которая, с их точки зрения, создает благоприятные условия для полной децентрализации управления и предоставляет единицам территориального самоуправления самостоятельность в организации образования и распределении средств на функционирование учебно-воспитательных учреждений и реализацию образовательных программ. Выделение школе или учебно-воспитательному учреждению средств из одного источника предоставляет, по их мнению, оптимальные возможности для планирования расходов, рационального распределения средств в рамках бюджетных возможностей, ведения кадровой политики, более полного учета местных особенностей организации обучения и воспитания.

Новая концепция педагогического надзора

Проводимая в Польше с 1999 года реформа образования затронула все области деятельности польской школы, в том числе и область педагогического надзора, под которым видный польский специалист проф. Я. Хомплевич понимает «деятельность школьной администрации, которая, издавая соответствующие распоряжения и инструкции, а также консультируя школы и воспитательные учреждения с целью оказания им помощи в преодолении трудностей, обеспечивает их успешное функционирование» [12].

Педагогический надзор в Польше систематически подвергался критике за его недостаточную эффективность, в то время как в большинстве европейских стран не только возрастала роль институтов, ответственных за эвалюацию, но и имела место стандартизация ее критериев. До реформы образования вся деятельность педагогического надзора ограничивалась в основном контролем и оценкой работы учителя, исследовалась также деятельность школы, выявлялись причины недостатков в ее работе, формулировались выводы и определялись действия, направленные на их ликвидацию.

В настоящее время реформирование системы педагогического надзора в Польше осуществляется в русле принятых в середине 80-х гг. XX столетия общеевропейских образовательных стандартов, в соответствии с которыми странами Европейского Союза проводилось обновление отдельных элементов систем образования, в том числе и педагогического надзора. Цель модернизации системы педагогического надзора в Польше – развитие системы образования и совершенствование работы отдельных школ, накопление инфор-

мации об их функционировании, необходимой для формирования государственной образовательной политики.

Новая концепция педагогического надзора разрабатывалась в условиях децентрализации государства и передачи школ в управление органов территориального самоуправления; низкой эффективности существовавшей системы надзора, причиной которой было преобладание контроля и предписаний над поддержкой; переориентации школ на гуманизацию образования, формирование креативной и мобильной личности, развивающейся на протяжении всей жизни; необходимости обеспечения доступности образования; формирующейся тенденции интеграции науки, технологии и содержания образования [13].

Министерство народного образования Польши на основании распоряжения министра от 7 октября 2009 года по вопросу о педагогическом надзоре [14] опубликовало новую концепцию педагогического надзора, в основе которой лежит измерение качества работы школы с точки зрения выполнения ею образовательной, воспитательной и опекунской функции, сформулированных в школьном законодательстве. Педагогический надзор оценивает состояние и условия проведения учебной, воспитательной и опекунской деятельности школы и учителей; анализирует и оценивает результаты учебной, воспитательной, опекунской и другой уставной деятельности школы; оказывает помощь школам и учителям в выполнении их учебных, воспитательных и опекунских функций; ориентирует учителей на педагогические, методические и организационные инновации.

Новая концепция педагогического надзора, нашедшая отражение в документе ведомства просвещения, определяет условия, порядок проведения педагогического надзора и его формы, формулирует требования к уровню квалификации лиц, проводящих оценочные действия и экспертизу полученных данных. В польском педагогическом лексиконе прочное место заняло понятие *эвалюация*, позаимствованное из английского языка «to take the value out of». Впервые этот термин был введен в Польшу в конце 90-х годов прошлого столетия в связи с реформой школы и предполагаемыми изменениями в системе оценивания ее деятельности. В материалах реформы школы конца 90-х годов термин эвалюация характеризуется как «процесс исследования качества работы школы с целью коррекции ее действий, а также изучение структурных и программных решений, принимаемых в системе образования» [15, с. 187]. Эвалюация предполагала также «систематическое исследование событий, которые происходят в рамках реализуемой программы или являются следствием ее реализации. Задача исследований – способствовать повышению эффективности данной программы, как и других, ориентированных на достижение тех же общих целей» [16, с. 53].

Эвалюация является частью процесса принятия решений. Она содержит оценочные суждения, касающиеся эффективности работы школы, которые формируются на основе систематического и открытого накопления и анализа информации и сопоставления ее с заданными целями, критериями и ценностями. В более поздних материалах ведомства просвещения эвалюация в образовании рассматривается как «оценка пригодности и эффективности предпринимаемых школой действий в области образования, воспитания и опеки над детьми в соотношении с заданными целями, направленная на совершенствование этих действия» [17]. В последнем распоряжении министра народного образования Польши по вопросам педагогического надзора (2009 г.) «эвалюация определяется как пра-

критическое оценочное исследование, проводимое в школе или учебно-воспитательном учреждении» [18].

Эвалюация в образовании не имеет реструктивного и контролирующего характера. Ее задача, в отличие от традиционной проверки, однозначно относящейся к оценке деятельности школы, *анализ и оценка качества образовательной, воспитательной и опекунской деятельности школы, условий ее функционирования, соответствия ее деятельности требованиям, предъявляемым государством* [19].

Новая концепция педагогического надзора как элемент модернизируемой системы управления образованием переносит акцент с наставничества, оценки и поддержки на *анализ и оценку результатов деятельности школы и определение перспектив ее дальнейшего развития*. Она строится на четком разделении трех основополагающих функций, выполняемых органами педагогического надзора:

- эвалюации образовательной и воспитательной деятельности школы;
- контроля за соблюдением образовательного права в области учебно-воспитательной и опекунской деятельности;
- поддержки школ, воспитательных учреждений, а также учителей в области проводимой ими учебной, воспитательной, опекунской и любой другой уставной деятельности.

В рамках первой функции, выполняемой педагогическим надзором в современной польской школе, применяются два вида эвалюации образовательной и воспитательной деятельности учебного заведения: *внутренняя эвалюация* проводимая директором школы в сотрудничестве с педагогическим коллективом и *внешняя эвалюация*, осуществляемая органами, ответственными за педагогический надзор. Среди специалистов существует мнение, что ключевое значение для повышения качества работы школы имеет *внутренняя эвалюация*, которая проводится автономно, при участии всех сотрудников школы, со знанием и учетом внутренних проблем и потребностей. Результаты эвалюации становятся источником и стимулом непрерывного развития учебного заведения и учащихся, а также представляют собой важный материал для проведения внешней эвалюации.

За проведение внутришкольной эвалюации – процедуры, имеющей целью получение сведений о качестве услуг, оказываемых школой, несет ответственность *директор школы*, который совместно с коллективом учителей разрабатывает план внутренней эвалюации, ее формы и тематику.

Внешняя эвалюация, которая не может длиться более 5 рабочих дней, определяет уровень реализации школой требований, предъявляемых к ней государственными органами народного образования. Она ориентирована на сбор и анализ информации об учебно-воспитательной и опекунской деятельности школы и определение уровня выполнения ею требований предъявляемых ведомством просвещения. Результаты, полученные в итоге проведения внешней эвалюации, становятся основанием для совершенствования образования в воеводстве и в стране в целом, а также используются при подготовке отчетов о состоянии образования для внутреннего пользования и для международных организаций.

Для проведения внешней эвалюации куратором просвещения создается группа эвалюаторов-инспекторов, состоящая, по крайней мере, из двух компетентных и высококвалифицированных специалистов, получивших дополнительную подготовку в системе

повышения квалификации. В соответствии с новой концепцией педагогического надзора из школьной практики исчезает понятие «регион педагогического надзора», за функционирование которого в течение многих лет отвечал один и тот же школьный инспектор. В настоящее время школьные инспектора специализируются в области одного из трех направлений педагогического надзора. Инспектор, являющийся эвалуатором, имеет право контролировать только одну из областей, предназначенных для внешнего измерения, хотя по поручению куратора просвещения он может выполнять и дополнительные функции.

Разработчики новой концепции педагогического надзора определили единые для всей страны области деятельности школы, которые подлежат измерению. В рамках внешней эвалуации оцениваются результаты учебной, воспитательной и опекунской деятельности школы; функционирование школы в локальной среде и степень ее сотрудничества с родителями; управление школой. Такой унифицированный подход обеспечивает чистоту оценки результатов проверки, а также сбор сравниваемых показателей и возможность определения на их основе направлений совершенствования работы школы.

Уровень исполнения школой требований, предъявляемых государством к данным областям эвалуации, оценивается эвалуатором-инспектором в соответствии со следующей шкалой:

- уровень А – соответствует очень высокой степени исполнения требований, предъявляемых государством к школе;
- уровень В – соответствует высокой степени исполнения требований, предъявляемых государством к школе;
- уровень С – соответствует средней степени исполнения требований, предъявляемых государством к школе;
- уровень D – соответствует основной степени исполнения требований, предъявляемых государством к школе;
- уровень Е – соответствует низкой степени исполнения требований, предъявляемых государством к школе.

Внешняя эвалуация может иметь комплексный или проблемный характер, может также оценивать отдельные параметры работы школы. С объемом и тематикой внешней эвалуации заблаговременно знакомится педагогический совет школы. Процедура проверки завершается подготовкой комиссией отчета, в котором содержится анализ уровня исполнения школой требований, предъявляемых государством к каждой оцениваемой области ее деятельности, а также соответствующие выводы и рекомендации. При низком уровне показателей (уровень Е) даже по одной из проверяемых областей орган, осуществляющий педагогический надзор, поручает директору школы разработать программу повышения качества образования и воспитания в соответствии с положениями Закона о народном образовании.

Вторая функция педагогического надзора, осуществляемого в Польше – это контроль и оценка степени соблюдения школой образовательного законодательства в учебной, воспитательной, опекунской и другой уставной ее деятельности. Кураторы просвещения контролируют деятельность школы только в тех областях, которые включены в официальный план педагогического надзора. На основе направлений образовательной политики государства, разработанной и утвержденной министерством народного образования на данный

учебный год, они определяют тематику и составляют план контроля, с которым знакомится руководство школы и ее педагогический коллектив. Контроль может осуществляться кураторией просвещения или внутренними силами – директором школы в сотрудничестве с педагогическим коллективом в режиме плановых мероприятий и с использованием тематики и инструментария, разработанных ведомством просвещения. Контролирующие действия, выполняемые кураторией, проводит один контролер-инспектор или группа специалистов, отобранных органом, ответственным за педагогический надзор. Их основная цель – совместно с коллективом школы провести глубокий анализ результатов контроля и наметить пути оптимизации деятельности школы. Контроль за соблюдением школой образовательного законодательства может проходить внепланово, по мере возникновения необходимости. В рамках данной функции педагогического надзора инспекторами-контролерами проверяются следующие области деятельности школы:

- соответствие занимаемой учителем должности уровню его квалификации;
- степень реализации школой государственного образовательного стандарта и рабочих учебных планов;
- соблюдение школой общепринятых правил оценивания, классификации и перевода учащихся, а также проведения экзаменов;
- выполнение детскими дошкольными учреждениями и школами закона об обязательной годичной предшкольной подготовке детей 5-летнего возраста и реализации закона об обязательном обучении;
- соблюдение устава школы;
- соблюдение прав ребенка и учащегося и распространение среди учащихся знаний об этих правах;
- соблюдение безопасных условий обучения, воспитания и опеки в школе.

В задачи третьей функции педагогического надзора, предусматривающей поддержку деятельности школы и учебно-воспитательных учреждений, входит подготовка и распространение в Интернете результатов деятельности педагогического надзора, в том числе выводов, вытекающих из проведенной внешней эвалюации и контроля; распространение положительного опыта деятельности школ; использование результатов эвалюации в процессе совершенствования качества образовательной, воспитательной и опекунской деятельности школы; организация мероприятий для директоров школ с целью их ознакомления с результатами внешней эвалюации и контроля.

В целом, поиски путей оптимизации системы управления образованием в Польше в условиях перехода от централизации к децентрализации сопровождаются принятием кардинальных решений, которые в корне меняют эту систему. Актуальным остается нахождение правильного соотношения между централизацией и децентрализацией, между национальными целями и региональными или местными интересами. С введением новой концепции педагогического надзора унифицированы его действия на территории всей страны; определены единые требования государства, предъявляемые к школам и учебно-воспитательным учреждениям; унифицирован инструментарий эвалюации и контроля; модернизирована подготовка кадров для системы внешнего педагогического надзора; выявлены возможности развития учебного заведения с учетом различных уровней требований.

Список литературы:

1. *Farlagic, J.* Innowacyjne zarządzanie oświatą / J. Farlagic = Фарлягиц, И. Инновационное управление образованием / И. Фарлягиц // *Dyrektor szkoły*. – 2010. – № 1.
2. *Zmiana roli dyrektora w zarządzaniu współczesnym przedszkolem, szkoła* = Изменение роли директора в управлении современным детским дошкольным учреждением, школой [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://omer.org.pl>.
3. *Lackowski, J.* Dylematy kreatorów edukacji “Modele zarządzania oświatą” = Ляцковски Е. Дилеммы креаторов образования [Электронный ресурс] / J. Lackowski. – Режим доступа: <http://publikacje.edu.pl>.
4. *Kostrubała, A.* Modele zarządzania oświatą. Który z modeli jest obecnie najbliższy polskiemu systemowi zarządzania oświatą? = Дилеммы креаторов образования. Модели управления образованием. Которая из моделей ближе всего польской системе управления образованием? / А. Kostrubała. – Kraków, 2008. – Режим доступа к ст.: <http://www.publikacje.edu.pl/pdf/6366.pdf>.
5. *Kowalski, T.* Przesłanki i szanse zwiększenia samodzielności szkoły / Т. Kowalski = Ковальски, Т. Предпосылки и шансы увеличения самостоятельности школы // *Problemy oświaty na wsi*. – 1990. – № 2/3.
6. *Edukacja – narodowym priorytetem*. – Warszawa : Kraków, 1989.
7. *Dziennik Urzędowy* = Правительственный бюллетень. – 2005. – № 249. – Poz. 2104.
8. *Biuletyn informacji publicznej Ministerstwo Edukacji Narodowej* = Бюллетень Института педагогики Министерства образования. – № 28.01.2010.
9. *Zadania dyrektora szkoły* = Задачи директора школы [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.abc.com.pl/> (дата обращения: 23.05.2012).
10. *Jezewski A.* Zrozumieć finanse publiczne w szkole // *Dyrektor szkoły*. – 2010. – № 3.
11. *Radziewicz, J.* Chanc and Limitations of the Socialization. Process of Polish School in the Nineties / M. Szymanski, R. Piwowarski ; Education under the Circumstances of Social and political Changs ; Institute for Educational Research = Радзевич, И. Шансы и возможности социализации. Развитие польской школы в 90-е годы / Шиманьски М., Пивоварски Р. Образование в условиях полного изменения общественной и политической среды. Институт педагогических исследований. – Warszawa, 1992.
12. *Nowa koncepcja nadzoru pedagogicznego* = Новая концепция педагогического надзора [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publikacje.edu.pl>.
13. *Vademecum menedzera oświaty* / pod red. Cz. Plewki, H. Bednarczyka = Путеводитель менеджера просвещения / под ред. Ч. Плевки, Х. Беднарчика. – Radom, 2000; *Wlazo, S.* Mierzenie jakości pracy szkoły = Влязло, С. Измерение качества работы школы / S. Wlazo. Ч. III. – Wrocław, 1999.
14. *Rozporządzenie ministra edukacji narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego* = Распоряжение министра народного образования от 7 октября 2009 г. по вопросу педагогического надзора // *Dz. U. z dnia 9 października 2009 r.*
15. *Biblioteczka reformy Oceniwanie* = Библиотека реформы. Оценивание. – MEN, 1999.

16. *Karpowicz, L.* Ewaluacja w edukacji / L. Karpowicz. – Warszawa, 1997.
17. Rozporządzenie MENiS z 23 kwietnia 2004 r. = Распоряжение министра образования, науки и спорта от 23 апреля 2004 года.
18. Wikipedia : wolna encyklopedia [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pl.wikipedia.org>.
19. Nadzór pedagogiczny w gimnazjum = Педагогический надзор в гимназиях [Электронный ресурс]. – Режим доступа к ст.: <http://www.ekspercioswiacie.pl/nadzor-pedagogiczny/art,25,nadzor-pedagogiczny-w-gimnazjum.html#.T8eAa2D0A9w>.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2012, № 3

УПРАВЛЕНИЕ ЧЕШСКИМ ОБРАЗОВАНИЕМ В УСЛОВИЯХ ДЕМОКРАТИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

CZECH EDUCATION MANAGEMENT IN THE CONDITIONS OF SOCIETY DEMOCRATIZATION

Долгая О.И.

Старший научный сотрудник лаборатории исследований образования и педагогики в зарубежных странах ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» Российской академии образования, кандидат педагогических наук

E-mail: o-dolgaya@yandex.ru

Dolgaya O.I.

Senior research scientist of the laboratory of education research and management in foreign countries of the Federal State Scientific Institution “Institute of the Theory and History of Pedagogy” of the Russian Academy of Education, Candidate of Science (Education)

E-mail: o-dolgaya@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются изменения в системе управления образованием в Чешской Республике, произошедшие в результате глубоких реформ в области образования в конце XX – начале XXI вв.

Annotation. Article reveals changes in the management of public education system in Czech Republic as the result of deep reforms at the end of the 20th – beginning of the 21st century.

Ключевые слова: управление образованием, самоуправление, директор, школьный совет, контроль, школьная инспекция, виды финансирования образования.

Keywords: public education management, self-government, director, school council, control, school inspection, types of education financing.

До 1989 года – момента, когда в Чехословакии произошла бархатная революция и изменились социально-экономические и политические условия жизни, – действовала централизованная система управления образованием, и финансирование проводилось строго из центра. Практически все проблемы школ решались на уровне министерства школы, спорта и молодежи.

В начале девяностых годов на первоначальном этапе реформирования всей системы образования Чешской Республики, в различных дискуссионных и программных документах в этой сфере отмечалось, что сложившаяся до 1989 года система школьного управления служила, прежде всего, «тоталитарному режиму, лишая самостоятельности и свободы

творчества директоров школ и учителей» [1]. Перемены в 90-е годы в области управления образованием проходили под девизом «демократично и рационально».

Основополагающими принципами реформы управления образованием являлись: оптимальная функциональность системы управления, компетентность и профессионализм сотрудников, демократичность.

В конце 1990 года принят закон Чешского народного совета о государственном управлении и самоуправлении в образовании, в соответствии с которым государственное управление в образовании стали осуществлять: директор школы, общественность, школьный совет, чешская школьная инспекция, министерство просвещения, молодежи и спорта, местные органы государственного управления. Самоуправление в школе осуществляют общественность и школьный совет, состоящий на одну треть из представителей общественности, одну треть – из педагогических работников и одну треть – из родителей. Директор управляет школой, отвечает за выполнение учебного плана, программ, профессиональный и педагогический уровень преподавательского состава и т.д.

Этот закон явился первым, отменившим жесткую централизацию в образовании. Далее велась работа по совершенствованию и упорядочению законодательства в сфере управления образованием.

В 2001 году опубликована Народная программа развития образования в Чешской Республике («Белая книга»). В ней рассматривались направления повышения качества чешского образования, среди которых указывался переход от централизованного управления образованием к ответственному совместному решению соответствующих вопросов (шестое направление). Предполагалась перестройка деятельности министерства школы, молодежи и спорта в соответствии с новой концепцией управления и функций центра, согласно которой министерство должно выполнять только стратегические функции по отношению к системе образования:

- разработка краткосрочной и долгосрочной концепции и стратегии всех секторов системы образования (разработка основных документов о целях, задачах и направлении развития образования на основе положений «Белой книги» и Европейского сообщества, участие в разработке концепции государственной образовательной политики, стратегическое планирование, подготовка и проведение структурных изменений, разработка государственных образовательных программ, формирование обязательного содержания образования, поддержка деятельности Национального совета по образованию и развитию человеческих ресурсов ЧР при Правительстве Чешской Республики);

- забота о качестве образования (создание и текущий контроль за введением Государственной программы образования, мониторинг и информационное заключение, ежегодная оценка состояния и результатов в системе образования, сертификация и экзамены, проведение экспериментов, проекты развития школ и педагогических центров);

- политическая деятельность (взаимодействие с профессиональной общественностью, с органами государственной исполнительной власти, поиск политического содействия для потребностей образования, создание механизмов и форм для полноценного участия социальных партнеров в развитии образования, международные контакты);

- управление осуществлением инноваций, вмешательство в критические ситуации;

– обоснование и обеспечение эффективного, справедливого и мотивированного механизма разделения финансирования в государственном и частном образовании, контроль и информационная деятельность в этой области;

– кадровая политика во всей системе образования.

В помощь министерству для осуществления этих функций предполагалось создание Национального совета по образованию и развитию человеческих ресурсов. Этот совет должен представлять чешскую гражданскую общественность и в значительной мере являться независимым.

Таким образом, государственное управление в сфере чешского образования, согласно «Белой книге», должны осуществлять: директор образовательного учреждения, окружной совет, краевой орган, Министерство просвещения, молодежи и спорта, Министерство внутренних дел, обороны, юстиции в той части, где они связаны со сферой образования, Чешская школьная инспекция.

Остальная часть функций Министерства просвещения, молодежи и спорта должна быть передана школам в лице школьных советов и местным органам самоуправления. Школьный совет – официальное юридическое лицо, имеющее соответствующий документ, причем директор школы не может быть членом школьного совета.

Возросла ответственность населенного пункта за создание условий выполнения обязательного школьного обучения (организация детских садов, основных школ, вспомогательных школ, подготовительных классов в основных школах, основных школ для национальных меньшинств, основных художественных школ, школьных клубов).

Функциями краевого управления как юридического лица в сфере образования стали организация и ликвидация средних школ, высших профессиональных школ, школ и школьных учреждений для детей со специальными потребностями, языковых школ, школ при медицинских учреждениях, детских домов, школьных психологических служб, учреждений дальнейшего образования педагогических работников.

Что касается финансирования образования в современных условиях, то согласно «Белой книге» оно должно осуществляться из разных источников. Финансовые средства делятся на прямые расходы на образование (средства на заработную плату, обязательные отчисления, учебные пособия, развивающие и инновационные программы) и на остальные (производственные и инвестиционные) школьные издержки, возмещаемые учредителями. Министерство просвещения, молодежи и спорта совместно с краевыми структурами осуществляет прямое финансирование образования для школ всех учредителей (за исключением школ, организованных другим центральным, государственным органом), в области других школьных издержек финансирует школы, учрежденные государством и церковью; совместно с руководством края предоставляет дотации частным школам.

В качестве приоритетов финансовой политики в области образования в Чехии в «Белой книге» были перечислены:

– повышение заработной платы педагогическим работникам так, чтобы она стала на 30% больше средней зарплаты в народном хозяйстве, и сохранение этого повышения в последующие годы в целях формирования экономической основы повышения в обществе престижа работы учителя;

- инновационные и развивающие программы;
- устранение недостатков в обеспечении средств в большем объеме как в области капиталовложений, так и не инвестиционных вложений.

В «Белой книге» особо подчеркивалась необходимость усиления контроля за качеством управления образованием и финансированием. В сфере образования предполагалась следующая контролирующая деятельность:

- текущий педагогический контроль и контроль за решениями в управлении, контроль за качеством образования, соблюдение общеустановленных правовых предписаний и принятых учебных документов (обеспечивают Чешская школьная инспекция, министерство, край, округ или община);

- финансовый контроль (справедливость, эффективность и хозяйственность при использовании средств из государственного бюджета или иных государственных средств, или средств Народного фонда); соблюдение (со стороны края и окружных или общинных советов) методик финансирования и нормативов, установленных министерством (обеспечивают Чешская школьная инспекция, министерство, край, округ или община).

Министерство должно сформировать систему финансового контроля, как за своей деятельностью, так и за деятельностью школ и школьных учреждений, которым оно предоставляет прямые расходы на образование (частные и церковные школы в этой деятельности не участвуют).

В документе неоднократно указывалось, что государственные расходы на образование необходимо довести до 6% от ВВП.

В настоящее время управление образованием в Чешской Республике осуществляется на основе Закона об образовании, действующего с 2005 года, в основу которого положена Народная программа образования («Белая книга»).

Согласно положениям данного закона, государственное управление образованием в Чехии осуществляется:

- директором образовательного учреждения;
- районным учреждением образования (населенный пункт, город);
- краевым учреждением образования;
- министерством школы;
- Министерством обороны, Министерством внутренних дел, Министерством правосудия, имеющим свои образовательные учреждения;
- Чешской школьной инспекцией, учреждаемой Министерством просвещения, молодежи и спорта.

Рассмотрим по отдельности субъекты государственного управления образованием.

В компетенцию *Директора* входит решение вопросов зачисления в основную или вспомогательную школу, переход учащихся с одной образовательной программы на другую; отсрочка обязательной школьной повинности; допуск к образованию в средних и высших профессиональных школах, переход и изменение направления образовательной подготовки; снижение или прощение, а в случае с учредителем повышение оплаты за предоставление образования и школьных услуг; воспитательные мероприятия; признание ранее полученного образования.

Директор обязан обеспечить как юридическое лицо выполнение следующих организационных государственных задач:

- повышение профессионального и педагогического уровня образования;
- соблюдение правовых предписаний;
- формирование условий для работы школьных советов, условий для инспекционной деятельности Чешской школьной инспекции и выполнение последующих мероприятий, создание условий для дальнейшего образования педагогических работников;
- эффективное использование выделенных финансовых средств в соответствии с поставленной задачей;
- разработку долгосрочного направления и ежегодный отчет о деятельности школьного учреждения;
- прием детей, учащихся, студентов в школьные учреждения, детские сады, основные художественные школы, языковые школы в соответствии с разработанными критериями;
- предоставление учащимся средних и высших профессиональных школ стипендий с согласия стипендиального совета;
- организацию педагогического контроля в школах и школьных учреждениях;
- формирование условий для образования детей, учащихся, студентов со специальными образовательными потребностями и детей, учащихся и студентов, обладающих талантами и повышенными способностями, создание условий для работы психолого-педагогической службы.

Директор определяет школьную образовательную программу, в случае необходимости образовательную программу для образования, не соответствующего ступени образования, контролирует работу педагогических работников и других служащих школьного учреждения.

Директор устанавливает достаточное число учащихся и преподавателей, исходя из педагогических, организационных и гигиенических условий.

Районный совет устанавливает и регулирует большую часть прямых расходов на школьные учреждения (юридические лица) в рамках своих территориальных возможностей в соответствии с установленными министерством принципами; выделяет целевые финансовые средства на покрытие прямых расходов школьным учреждениям (юридическим лицам), контролирует правильность и эффективность использования выделяемых финансовых средств; собирает и обрабатывает данные закону об образовании [3] и передает их статистической службе края.

Краевое управление образованием:

- проводит мероприятия по результатам проверок Чешской школьной инспекции и контроля со стороны министерства и информирует о проделанной работе;
- решает вопросы, связанные с признанием равноценности и нострификации свидетельств и дипломов, выданных иностранными учебными заведениями;
- решает вопрос досрочного окончания школьной повинности, необходимости индивидуального обучения ребенка или ученика;
- предлагает министерству внести в реестр запись об учрежденных краем детских садах либо других школьных учреждениях;

- дает согласие на назначение или увольнение директоров учебных заведений;
- назначает или отзывает председателей экзаменационных комиссий, принимающих выпускные экзамены (матурита), в случае необходимости назначает или отзывает в эти комиссии специалистов из практики;
- включает места практического обучения в соответствующий список, где указывается название, место расположения, направление деятельности, число учащихся, дата начала деятельности;
- дает разрешение населенным пунктам (городам) на закрытие школ и школьных учреждений;
- ведет список детских садов, учрежденных в городах и населенных пунктах, если эти сады являются частью школьного юридического лица, включающего также основную школу;
- отслеживает последипломное профессиональное обучение.

Край ежегодно определяет долгосрочное направление образования и развитие системы образования на своей территории и ежегодно составляет отчет в министерство о состоянии и перспективах развития образования в крае. При определении долгосрочного направления развития образования край опирается на установки министерства.

Край устанавливает и контролирует распределение прямых финансовых средств, выделяемых на развитие образования в рамках края:

- а) районным советам для школьных учреждений (юридических лиц), организованных этими советами;
- б) для школьных учреждений (юридических лиц), которые организованы не районными советами или министерством.

Край контролирует правильность и эффективность использования выделяемых финансовых средств; собирает и обрабатывает данные согласно закону об образовании [3] и передает их статистической службе министерства.

Край распределяет и контролирует прямые денежные средства школьным юридическим лицам, организованным церковью или религиозными общинами.

Край контролирует правильность и эффективность использования финансовых средств, поступающих из разных источников, помимо государственных (разных фондов, самостоятельных организаций, международных организаций согласно принятым соглашениям).

Министерство отвечает за:

- создание общей долгосрочной концепции образования в Чешской Республике;
- состояние и развитие системы образования;
- разработку государственной программы образования, рамочных программ образования.

Министерство:

- устанавливает обязательное содержание образования, условия образования в школьных учреждениях разного типа;
- составляет реестр школ и школьных учреждений.

Министерство устанавливает норму прямых финансовых расходов на каждого ученика, студента, класс, группу, исходя из типа образовательной программы, формы образования, примерного количества часов в неделю и т.д.

Министерство распределяет финансирование образования на уровне края и контролирует правильное и эффективное использование денежных средств.

Чешская школьная инспекция, расположенная в Праге, является административным органом, осуществляющим общегосударственную деятельность. Во главе Чешской школьной инспекции стоит центральный школьный инспектор, которого назначает или снимает с должности министр просвещения, молодежи и спорта. Чешская школьная инспекция организационно поделена на центральную школьную инспекцию и инспекторат Чешской школьной инспекции. Инспекторатом ЧШИ руководит главный школьный инспектор, которого назначает или увольняет центральный школьный инспектор. Школьные инспекторы назначаются и отзываются центральным школьным инспектором.

Чешская школьная инспекция в рамках своей деятельности:

- получает и анализирует информацию об образовании, о деятельности школ и школьных учреждений, записанных в школьном реестре, оценивает деятельность системы образования, разрабатывает концепцию и методику инспекционной деятельности;
- осуществляет государственный контроль за выполнением правовых предписаний, относящихся к сфере образования;
- устанавливает и оценивает условия, процесс и результаты образования в школах и образовательных учреждениях, включенных в школьный реестр и в список центров практического обучения, оказывает консультативную помощь школам и школьным учреждениям;
- устанавливает и оценивает соответствие школьной образовательной программы рамочной образовательной программе и образовательной программе для образования, не дающего ступень образования, соответствие целям, обязательному содержанию и условиям, установленным министерством просвещения, молодежи и спорта;
- контролирует использование финансовых средств из государственного и общественного бюджета школьными юридическими лицами, проводит текущий контроль согласно своему собственному предписанию и оценивает эффективность и правильность использования этих финансовых средств;
- собирает инициативы, жалобы и петиции, касающиеся условий, процесса и результатов образования в школах и школьных учреждений, занесенных в школьный реестр;
- при выявлении крупных и значительных недостатков в деятельности юридического лица предлагает органу, который составляет реестр школ и школьных учреждений, вывести данное школьное учреждение, школу или юридическое лицо из школьного реестра.

При оценивании условий, процесса и результатов образования Чешская школьная инспекция опирается на цели образования, установленные данным законом, основным критерием оценки является деятельность, направленная на развитие личности ребенка, ученика или студента, соответствующая целям образования со стороны школ или школьных учреждений.

Инспекторскую деятельность осуществляют школьные инспекторы, другие сотрудники Чешской школьной инспекции и инспектирующие лица. Школьные инспекторы получают удостоверение школьного инспектора соответствующего государственного образца. Другие сотрудники ЧШИ и инспектирующие лица действуют как уполномоченные центрального школьного инспектора. Школьным инспектором может быть только человек с высшим образованием, имеющий не менее пяти лет педагогического стажа, соответству-

ющий профессиональным и педагогическим условиям, здоровый и не имеющий судимости, о чем он предъявляет выписку из судебного реестра перед поступлением на работу в Чешскую школьную инспекцию.

Форму записи о проведении и результатах инспекторской деятельности устанавливает центральный школьный инспектор. Протокол о проведенном контроле в результате инспекторской деятельности содержит список выявленных недостатков и нарушений правовых предписаний. В протоколе называется контролирующий орган и работники, осуществлявшие контроль, место и время его проведения, указывается предмет контроля, доклад и другие материалы, на которые опирались при контроле. Протокол подписывают работники, осуществлявшие контроль, и орган, к которому они относятся и который был ознакомлен с результатами проверки.

Инспекторский доклад является результатом инспекторской проверки и общедоступным документом. В нем приводятся имена участников проверки со стороны Чешской школьной инспекции, название школы или школьного учреждения, подвергнувшегося контролю, место и время проверки. Доклад содержит выявление и оценивание условий, процесса и результатов образования, обозначенных в материалах, представленных для контроля. Инспекторский доклад подписывают школьные инспекторы, другие сотрудники ЧШИ или инспектирующие лица, проводившие проверку, и директор школы или школьного учреждения, где осуществлялась проверка. Последний имеет право подать в Чешскую школьную инспекцию в течение 14 дней со дня проверки Замечания к инспекторскому докладу по результатам проведения проверки в его учреждении.

На основании проверок в течение года в различных школах и школьных учреждениях и соответствующих инспекторских докладов Чешская школьная инспекция составляет годовой отчет о состоянии системы образования в прошедшем году.

Самоуправление в образовании осуществляют:

1. Школьный совет (2 года), в случае высших профессиональных школ – совет и коллегия.
2. Населенный пункт.
3. Край.

Школьный совет является органом школьного юридического лица, который создается учредителем, по крайней мере, одной школы с образовательной программой, дающей ступень образования. О формировании школьного совета учредитель выдает документ, содержащий название и место расположения школы, число членов совета, дату создания, печать и подпись лица, уполномоченного учредителем.

Учредитель устанавливает число членов школьного совета от 4 до 20 человек, число должно быть кратно 4. Половину членов школьного совета определяет учредитель после обсуждения с соответствующими городскими представителями работников их объединений; четвертую часть составляют законные представители учащихся или совершеннолетние учащиеся и четверть – это работники школьного юридического лица.

Членами школьного совета не могут быть несовершеннолетние и лица, осужденные за преступные действия. За организацию деятельности школьного совета отвечает директор школы или школьного учреждения, но который не является членом совета. Школь-

ный совет выбирается на два года. Учредитель может отозвать члена школьного совета, если он не участвует в работе совета. Заседания школьного совета проводит его председатель не менее двух раз в год.

Деятельностью *школьного совета* является:

- утверждение долгосрочного направления деятельности и годового отчета о ней школьного юридического лица;
- утверждение проекта бюджета школьного юридического лица на следующий год;
- утверждение школьного расписания, в средних школах к этому добавляется и распределение стипендий учащимся;
- утверждение способа оценивания, исходя из положений закона о школе;
- сотрудничество с директором при разработке концептуальных направлений развития школьного юридического лица;
- участие в анализе хозяйственной деятельности школьного юридического лица и вынесение предложений по её улучшению.

Школьный совет имеет право:

- участвовать в обсуждении школьных образовательных программ, выдвигать свои инициативы по поводу образовательного процесса директору и коллективу школы;
- подать проект о смещении или назначении директора школьного юридического лица;
- затребовать у Чешской школьной инспекции проведения проверки деятельности школьного юридического лица;
- потребовать у местной администрации проверки хозяйственной деятельности школьного юридического лица.

Ежегодный отчет о деятельности школьного юридического лица делается за прошедший год до 30 сентября следующего учебного года и включает:

- характеристику школьного юридического лица, общий обзор направлений образования в данном школьном учреждении, список работников данного школьного учреждения, сведения о численности учащихся по отдельным годам и направлениям обучения, включая число принятых учеников и критерии их приема, число окончивших образование, результаты выпускных и переводных экзаменов;
- сведения о процессе образования, о том, каким образом достигаются цели образования, поставленные в рамочной и школьной программе и о долгосрочном направлении деятельности школьного юридического лица, сведения о сотрудничестве со школьным советом, с законными представителями учеников и другими лицами;
- сведения о дальнейшем образовании педагогических работников школы;
- сведения о результатах инспекторской проверки, проведенной Чешской школьной инспекцией;
- сведения о других действиях школьного юридического лица.

Директор обязан не препятствовать школьному совету получать информацию о деятельности школьного юридического лица, особенно это касается школьной документации. За свою деятельность школьный совет несет ответственность перед учредителем школьного юридического лица.

Верхушкой управления является *Совет по образованию* – правительственный орган, состоящий из 30 членов. Половину членов Совета назначает Председатель правительства по рекомендации министра школы. Другую часть составляют представители профсоюзных учительских организаций, различных общественных организаций, общественного Совета и Совета высших школ. Совет действует три года. Его функциями являются:

- проектирование основных правовых установок в области образования;
- проектирование государственной программы образования;
- определение долгосрочного направления развития образования и всей образовательной системы;
- предоставление отчета о состоянии и развитии системы образования;
- предоставление ежегодного отчета чешской школьной инспекции;
- создание долгосрочных концептуальных материалов в области образования.

В современных условиях финансирование школ осуществляется из следующих источников:

- государственные средства;
- финансовые средства из территориальных органов самоуправления;
- доходы от главной и дополнительной деятельности;
- финансовые средства учредителей;
- финансовые средства фондов (инвестиционный, резервный, фонд культурных и социальных потребностей);
- финансовые средства благотворителей.

Контроль за распределением и эффективным использованием финансовых средств лежит практически на всех субъектах управления образованием на разных уровнях.

Таким образом, можно отметить, что современное управление чешским образованием представляет собой довольно стройную систему, включающую как элементы управления и контроля со стороны государства, так и предоставленные широкие возможности самоуправления в образовании.

Список литературы:

1. Bila kniha. Narodni program rozvoje vzdelavani v Ceske Republice. MSMT. – Praha, 2001.
2. Skolsky zakon. – Praha, 1990.
3. Skolsky zakon // [Сайт Министерства образования, молодежи и спорта Чешской республики]. – URL: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb> (дата обращения: 24.05.2012).

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ – МЕХАНИЗМ РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

SCIENTIFIC- PEDAGOGICAL SUPPORT – THE MECHANISM OF REALIZATION OF DEVELOPMENT
STRATEGY OF EDUCATIONAL INSTITUTION

Ивочкина Т.Н.

Доцент кафедры управления образованием, психологии и педагогики МАОУ ДПО ИПК (г. Новокузнецк), кандидат педагогических наук
E-mail: ivochkina54@mail.ru

Аннотация. В статье актуализируется проблема научно-педагогического сопровождения образовательной практики, научно-педагогическое сопровождение рассматривается как механизм реализации стратегии развития образовательного учреждения; раскрывается роль и содержание деятельности научного руководителя, позволяющая связать в единое целое педагогическую науку и педагогическую практику для обеспечения устойчивого развития инновационной педагогической системы.

Ключевые понятия: научно-педагогическое сопровождение, инновационные процессы, инновационные проекты, инновационная деятельность, научный руководитель.

Ivochkina T.N.

Associate professor of the chair of education management, psychology, and pedagogy, of the Municipal educational institution of additional post diploma education. (City of Novokuznetsk), Candidate of Science (Education)
E-mail: ivochkina54@mail.ru

Annotation. Article actualize the problem of scientific-pedagogical support of educational practice, scientific-pedagogical support is considered as the mechanism of realization of development strategy of educational institution; article reveals the role and the content of the research supervisor activity, allowing to connect into integral whole a pedagogical science and pedagogical practice for providing a sustainable development of innovative pedagogical system.

Keywords: scientific-pedagogical support, innovative processes, innovative projects, innovative activity, research supervisor.

С конца 80-х годов XX века в педагогике формируется массовая практика инновационной деятельности, сопровождающаяся серьезными философскими, методологическими и научными разработками. Перед современной школой XXI века поставлена целая группа задач, успешно решить которые возможно с помощью разработки и реализации инновационных проектов на основе инициатив по главным направлениям образовательной деятельности. Проектировочная деятельность рассматривается учеными (А.М. Новиков, А.П. Тряпицына, А.М. Моисеев и др.) в качестве культурной формы инновационных процессов. Инновационные проекты позволяют:

- внести изменения в структуру управления образовательных учреждений за счет усиления общественного управления и ученического соуправления;
- обеспечить переход на формирование ключевых компетенций обучающихся через изменения в содержании и технологиях обучения;
- освоить технологию выбора индивидуальной стратегии обучения в системе профильной и предпрофильной подготовки и обеспечить реализацию индивидуального образовательного маршрута;
- перейти на качественно новый уровень информатизации образовательного процесса;
- обеспечить развитие технологий по взаимодействию с обществом;
- создать здоровьесберегающие ресурсы образовательных учреждений и обеспечить их приоритет.

Именно через инновационные процессы образовательные учреждения достигают своей неповторимой индивидуальности, «которую (в том числе – как источник конкурентных преимуществ) можно и следует культивировать и развивать» [3, с. 25].

Государственный заказ на инновационную деятельность прослеживается в ряде концептуальных документов, определяющих государственную политику России в области образования (Закон РФ «Об образовании», Национальная доктрина образования в Российской Федерации, устанавливающая приоритеты образования в государственной политике, Стратегия и основные направления развития образования на период до 2025 г.; Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» и др.).

В документе «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации» подчеркивается, что «...инвестиционная привлекательность образования будет напрямую зависеть от инновационного характера развития образовательной сферы, интеграции научной, образовательной и практической деятельности, включенности образования в национальную инновационную систему».

Анализ нормативных документов позволил зафиксировать, что на государственном уровне в условиях реформирования российской системы образования инновационная деятельность определена важнейшим инструментом реформ. Мы считаем, для того, чтобы инновации выполнили свое назначение, важно определить:

- стратегию осуществления изменений;
- ресурсное обеспечение (кадровое, материально-техническое и др.) для осуществления конкретной инновации;
- механизмы управления инновационным процессом.

Инновационные процессы становятся стратегическим направлением реализации государственной инновационной образовательной политики и на муниципальном уровне системы образования, обеспечивая её развитие. В муниципальной системе потребителями инновационных образовательных услуг являются различные субъекты социума (социальные заказчики). В настоящее время в ней внедряются инновации различного характера, направленности и значимости, новшества в управлении, содержании, методике и технологии образования; реализуются разноплановые инновационные проекты и программы. Они направлены на удовлетворение социального заказа с его многообразными потребностями и их меняющимся уровнем, т. к. «современная ситуация требует построения конкретной образовательной практики не только исходя из кадровых, материально-технических ресурсов, но и из интересов его конкретного потребителя» [1, с. 87].

Активное участие в инновационных общественных процессах в целом и конкретно в своей деятельности – это важнейшие требования, предъявляемые к педагогам как организаторам современной образовательной среды. Сегодня нужны педагоги, которые имеют сформированные умения самостоятельно формулировать цели инновационной работы, ее этапов, принимать решения, оценивать специфику конкретной деятельности, а также владеют приемами профессионального выполнения необходимых исследований.

Инновационная деятельность является особым и своеобразным видом творческой активности, обеспечивающей устойчивое развитие педагогической системы и, как следствие, совершенствование образовательного результата. Её сложность заключается в том, что она связана с научным исследованием, прогнозированием, проектированием, социальным управлением.

Однако инновационные преобразования не осуществляются сами по себе в результате самоорганизации, их инициирование и внедрение в реальный образовательный процесс требуют специальных действий, обуславливают потребность в специально организованной системе подготовки работников образования к данной деятельности как к метадеятельности. Вот почему, лишь владея комплексом современных профессиональных компетенций (исследовательских, проектировочных, информационно-коммуникативных и др.), возможно осуществлять инновационную деятельность. Без научного педагогического сопровождения здесь обойтись просто нельзя, ибо только практико-ориентированное научное знание сегодня способно обеспечить дальновзоркость ответственных организационно-управленческих решений, развитие потенциальных способностей педагогов и их применение для решения задач развития образовательного процесса [2, с. 5].

В связи с тем, что инновационная деятельность в образовании носит практико-ориентированный характер, стало возможным, более того, необходимым, связать в единое целое педагогическую науку и педагогическую практику. Во многих образовательных учреждениях привлекают научных работников исследовательских и высших учебных заведений для совершенствования образовательного процесса, обретения нового статуса. Для эффективности инновационной педагогической деятельности, решения действительно важных и значимых проблем образовательных учреждений в контексте развития российского образования в муниципальной системе образования активно привлекаются интеллектуальные ресурсы, которые осуществляют научно-педагогическое сопровож-

дение образовательной практики, способствуя развитию инновационной деятельности на научной основе.

Под научно-педагогическим сопровождением педагогов мы понимаем систему деятельности научно-педагогических работников, направленную на создание условий для становления педагога как субъекта инновационной деятельности, способствующую снятию профессиональных затруднений и развитию профессиональной компетентности, формирование профессионально-позиционно-деятельностной общности, совершенствование образовательного процесса.

Научно-педагогическое сопровождение является механизмом реализации стратегии развития образовательного учреждения в соответствии с современными целями, ценностями образования и направлениями его развития. На основе анализа научной литературы и практики научно-педагогического сопровождения инновационной деятельности образовательных учреждений, мы выделяем следующие его функции:

- по отношению к образовательному учреждению: концептуализация идей инновационного развития ОУ; подготовка педагогических кадров к разработке и реализации Программы развития ОУ; содействие в проектировании инновационной деятельности педагогического коллектива, ВНИК, творческих групп, МО и распространении результатов инновационной деятельности на уровне региона и России;

- по отношению к педагогам: побуждение к профессиональному и личностному саморазвитию, самореализации каждого; помощь в разработке инновационных программ и проектов; удовлетворение потребностей педагогов в консультировании при педагогическом поиске, реализации педагогических проектов и других социально-педагогических инициатив;

- по отношению к учащимся: создание условий для воспитания готовности и способности выпускников образовательных учреждений нести личную ответственность, как за собственное благополучие, так и благосостояние общества; развитие самостоятельности, способности к самоорганизации, готовности к сотрудничеству и созидательной деятельности; формирование способности отстаивать свои права, толерантно относиться к чужому мнению, вступать в диалог, искать и находить компромиссные решения.

Научно-педагогическая помощь педагогическим коллективам образовательных учреждений в разработке или апробировании новых педагогических систем, технологий, психологическом сопровождении образовательной практики, выстраивании содержания и организационных форм дошкольного образования, разработке системы работы с одаренными детьми, развитии инклюзивного образования осуществляется через:

- систему муниципальных научно-методических проектов («Модели и методики дошкольного образования, «Подготовка руководящих кадров к переходу на новые экономические механизмы управления образованием», «Внедрение стандартов нового поколения», «Общественно-активная школа в Кузбассе», «Виртуальный методический кабинет» и др.);

- гибкую систему различных курсов повышения квалификации и научно-практических семинаров;

- осуществление стажировок педагогов по решению конкретной проблемы;

- проведение индивидуальных и групповых консультаций;

- консалтинговую деятельность;

- создание временных научно-исследовательских коллективов в образовательных учреждениях;
- проведение научно-практических и информационных конференций;
- публичные и проблемные лекции;
- проведение дискуссий, тренингов, практикумов.

Поиск и реализация различных форм научно-педагогического сотрудничества ученых с инновационными образовательными учреждениями города и юга Кузбасса служит целям оказания дифференцированной и индивидуальной помощи творчески работающим педагогическим коллективам.

Научно-педагогическое сопровождение развития образовательного учреждения обеспечивает, как правило, научный руководитель. Научный руководитель, на наш взгляд, является носителем определенных концептуальных идей или технологий, осваиваемых учреждением под его непосредственным руководством. Он призван дать импульс педагогическим поискам, способствовать выработке единых позиций, однозначному пониманию организации и содержания инновационной деятельности командой образовательного учреждения в рамках конкретной педагогической инициативы, содействовать созданию атмосферы соразмышления, обеспечения резонанса сотворчества.

Организуя научно-педагогическое сопровождение в ситуации инновационной деятельности, научный руководитель направляет работу образовательного учреждения, позволяя:

- увидеть общие тенденции развития инновационных процессов в образовании;
- выявить тенденции саморазвития и проблемы, которые может решать ОУ в сложившемся образовательном пространстве;
- осмыслить инновационные процессы через раскрытие закономерностей и противоречий в их развитии;
- понять, что определение направлений модернизации и развития образования не может замыкаться в рамках образовательного сообщества и образовательного ведомства;
- разобраться в терминологическом поле науки о нововведениях – инноватике;
- понять, как планировать и осуществлять освоение новшеств;
- добиться личностно-профессионального развития.

Непосредственная работа научного руководителя с педагогическим коллективом, реализующим инновационный проект, также предполагает:

- научное руководство проблемой (темой), выдвинутой коллективом ОУ для исследования;
- научно-методическое сопровождение педагогического эксперимента;
- участие в работе научно-методического совета образовательного учреждения;
- помощь во внедрении научно-экспериментальных технологий в сферу практического применения на уроках, спецкурсах, факультативных занятиях, выстраивании системы работы с одаренными детьми;
- рецензирование и редактирование программ, учебных планов, научно-методических пособий, инновационных проектов и др. видов работ педагогов ОУ;
- создание атмосферы научно-педагогической рефлексии;

– совместную разработку научно-методической литературы, публикации в соавторстве с педагогами ОУ в местных и центральных педагогических и профильных изданиях.

Это способствует не только взаимному обогащению участников эксперимента, но так же позволяет снять высокую психологическую напряженность и тревожность, неизбежно сопровождающих любой инновационный процесс.

Важными направлениями работы научного руководителя с педагогическим коллективом образовательного учреждения является организация обмена опытом между учителями по обсуждению проблем, возникших в ходе инновационной деятельности, побуждение их к обобщению накопленного опыта и обретению нового. Научный руководитель должен обязательно «проникнуться всем духом школы, её повседневной жизнью и только тогда обретет уверенность в своей позиции и роли... союзника, помощника, помогающего с высоты педагогической науки оценить проблемы школьной практики, разгадать её загадки, понимать её трудности, подводные течения, решать огромный повседневный «педагогический задачник», в котором нет ответов для проверки правильности своего решения» [5, с. 55].

Научно-педагогическое сопровождение образовательной практики позволяет обеспечить переход от стихийных механизмов протекания инновационных процессов к сознательно управляемым.

Список литературы:

1. *Артюхов, М. В.* Образование как ресурс социокультурного развития крупного города. Управление и взаимодействие / М. В. Артюхов. – Новокузнецк: Изд-во МОУ ДПО ИПК, 2006. – 254 с.
2. *Боровиков, Л. И.* Научный руководитель в инновационном учреждении дополнительного образования детей : методич. пособие к спецкурсу для слушателей институтов повышения квалификации работников образования / Л. И. Боровиков. – Новосибирск: НИПКИПРО, 2004. – 80 с.
3. *Моисеев, А. М.* Концепция управления развитием школы / А. М. Моисеев, О. М. Моисеева. – Новокузнецк, 1994. – 63 с.
4. Построение взаимодействия между образованием и гражданскими институтами : аналитич. записка по итогам фестиваля-конференции «Авторская школа “Эврика”-2006» // Инновационная образовательная сеть «Эврика» [Электронный ресурс]. – URL: <http://eurekanet.ru/ewww/promo/3906.html>.
5. *Робетова, А.* Научный руководитель в школе: посредник между наукой и её практической приложимостью / А. Робетова // Народное образование. – 2005. – № 7. – С. 54–61.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

PROJECT ACTIVITY OF PUPILS AS MEAN OF EDUCATION QUALITY IMPROVEMENT

Лукина А.К.

Заведующая кафедрой общей и социальной педагогики Сибирского Федерального университета, кандидат философских наук
E-mail: antonidal@g-service.ru

Lukina A.K.

Head of the chair of common and social pedagogy of the Siberian Federal University
Candidate of Science (Philosophy)
E-mail: antonidal@g-service.ru

Лисунова Т.П.

Заместитель директора лицея № 1 г. Красноярск
E-mail: april22@list.ru, april@lyc1.edu.ru

Lisunova T.P.

Deputy director of the lyceum № 1, city of Krasnoyarsk
E-mail: april22@list.ru, april@lyc1.edu.ru

Сеткова И.Н.

Директор лицея № 1 г. Красноярск
E-mail: info@lyc1.edu.ru

Setkova I.N.

Director of the lyceum № 1, city of Krasnoyarsk
E-mail: info@lyc1.edu.ru

Аннотация. В статье описан опыт работы общеобразовательного лицея № 1 г. Красноярск по организации проектной деятельности учащихся начальной и подростковой школы. Показана ведущая роль внеучебной деятельности в личностном развитии младшего школьника и подростка. Описан опыт использования проектных методов обучения в образовательном процессе в подростковой школе лицея. Описана технология подготовки педагогического коллектива к реализации проектного метода обучения. Охарактеризовано влияние использования этого метода не только

Annotation. Article described experience of the common educational lyceum № 1 city of Krasnoyarsk on the organization of pupils project activity of elementary and pre-elementary school. The leading role of extracurricular activities in personal development of the younger school student and the teenager is shown. Experience of use of project methods of training in educational process in teenage school of lyceum is defined. The technology of pedagogical staff training in realization of a project method of education is described. Influence of use of this method not only on personal development of the teenager, but also

на личностное развитие подростка, но и на все образовательное пространство лицея в целом.

on all educational space of lyceum as a whole is characterized.

Ключевые слова: образование, учебный процесс, образовательное пространство, ведущая деятельность, деятельностный подход, проектная деятельность, социальная деятельность.

Keywords: education, educational process, educational space, leading activity, activity approach, project activity, social activity.

Глобальные изменения, происходящие в нашей стране, требуют глубокой и всесторонней модернизации всего общества, которое может быть обеспечено только обновленным образованием, способным обеспечить становление востребованных временем качеств личности. В настоящее время в российском образовании сосуществует несколько различных подходов к пониманию смысла, цели, и средств образования. Согласно подходу, сложившемуся в педагогике развития, цель общего образования – развитие человека. При этом овладение знаниями, умениями, навыками выступает не целью образования, а средством реализации его основных развивающих целей. Это положение соответствует гуманистическому подходу, ставящему в центр образования человека. Индивидуально-ориентированный подход требует учета индивидуального опыта человека, его особенностей [1].

Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения в качестве основной задачи образования ставит развитие в ходе образовательного процесса таких качеств личности, как внутреннюю мотивацию к учению, социальную мобильность, чувство ответственности и личностной перспективы, диалогичность, лояльность по отношению к государству, рефлексивность, критическое мышление, социальный оптимизм. Это именно те качества личности, которые отвечают потребностям «знаниевого» общества и инновационной экономики, и именно их формирование задает новые требования к качеству образования.

Формирование этого достаточно противоречивого набора качеств требует специальной организации учебного процесса, который не может быть ограничен только урочным пространством, но и обязательно включает в себя и внеурочную и внеучебную деятельность – то есть направлен на формирование целостного образовательного пространства школы и социального окружения.

Понимая назначение лицея как создание условий для развития творческого потенциала личности и в соответствии с современными научными представлениями, мы выделяем следующие виды потенциала:

- социальный потенциал – как способность человека жить в человеческом сообществе, способность устанавливать продуктивные контакты и действовать сообща с другими;
- нравственный потенциал – связан со способностью человека нести ответственность за себя и за других людей;
- инновационный потенциал – как готовность выступать инициатором и субъектом перемен;

- физиологический потенциал, или здоровье, как способность человека к физическому существованию, к выполнению основных функций;
- интеллектуальный потенциал – комплексная характеристика уровня развития интеллектуальных, творческих возможностей, ресурсов, личности;
- художественно-творческий и эстетический потенциал – как способность к творческой деятельности в различных сферах, к пониманию красоты окружающего мира;
- адаптационный потенциал личности – владение инвариантным ресурсом деятельности, определяющим возможность её профессиональной мобильности, конструктивность мышления, позволяющая самостоятельно находить свое место в реализации общих стратегий и программ деятельности.

За период школьного обучения ребенок «проживает» три совершенно разных периода своей жизни, три различных возрастных этапа: младший школьный, подростковый и ранний юношеский возраст. Каждый из этих этапов характеризуется своей особой социальной ситуацией развития, своей ведущей деятельностью, своими отличными от других периодов механизмами и ресурсами развития. И задача школы – организовать учебный процесс и образовательное пространство так, чтобы задействовать эти ресурсы, развить те потенциалы, которые складываются у ребенка на каждом этапе развития.

Система развивающего обучения по Эльконину-Давыдову, которая является основой для построения образовательного пространства младшей школы, в качестве ведущей признает учебную деятельность, а в качестве главной возрастной задачи – формирование умения учиться. Однако не менее важное значение для развития ребенка в этом возрасте приобретает познавательная деятельность (О.В. Лишин) как деятельность, удовлетворяющая его познавательные потребности и направленная на построение целостной картины мира, а также становление «трудолюбия против чувства неполноценности», как описывает этот возраст Э. Эриксон.

Образовательное пространство начальной школы лицея представлено **урочной, внеурочной и внеучебной** деятельностью учащихся. Урочное образовательное пространство лицея № 1 обеспечивает освоение учениками основных способов учебных действий, овладение системой предметных знаний и умений; обучение работе с текстом, развитие учебного сотрудничества и контрольно-оценочных действий младших школьников. В условиях урочного пространства через урок, учебное занятие и проектный модуль реализуются три направления деятельности: учебная, учебно-исследовательская и учебно-проектная деятельность.

Для создания условий продвижения ребенка в образовательном пространстве младшей школы, поддержки стремления к учебной самостоятельности, позволяющей выходить за границу своих возможностей, расширять собственные знания и умения, в лицее разворачивается **внеурочная образовательная деятельность**. Важным условием этой деятельности является ее взаимодействие с урочной. Внеурочная деятельность может стать продолжением работы ребенка на уроке, таким образом, соединяющим фактором становится предметное содержание, на котором разворачивается исследовательская, проектная деятельность, или формируемые на уроке способы действий отрабатываются на материале внеурочных форм деятельности младшего школьника.

Вторая половина дня используется на реализацию различных организационных форм, отличных от урочной системы обучения: экскурсии, кружки, клубы, лаборатории, секции, НОУ, олимпиады и др. Посещение 10 часов, определенных стандартом, не является обязательным: учащиеся и родители могут выбирать количество часов и направления деятельности, которыми будет заниматься ребенок.

Образовательные результаты внеурочной деятельности проявляются на когнитивном, эмоционально-ценностном и поведенческом уровне как расширение и обогащение личностного опыта учащихся. Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие школьника с социальными субъектами за пределами школы, в открытой общественной среде. Только в самостоятельном социальном действии, «действии для людей и на людях» (М.К. Мамардашвили), которые вовсе не обязательно положительно настроены к действующему, молодой человек действительно *становится гражданином, деятельным и свободным человеком*.

Уже традиционными стали в лицее социальные и экологические акции, в которых участвует вся школа, включая учеников начальных классов. Например, акция «Суриков родник», которая заключается в том, что ребята ежегодно благоустраивают открытый ими же культурно-природный памятник – родник на бывших покосах семейства Суриковых. Причем ребята не только благоустраивают, они готовят и проводят экскурсии, изучают животный и растительный миры, проводят простейшие анализы воды, почвы на предмет загрязнения и т. д. Также ученики начальной школы традиционно участвуют в акциях «Школьный двор», «Помоги пойти учиться», «Книжкина больница», «Мастерская Деда Мороза» и других.

Все эти акции проводятся в форме групповых долгосрочных проектов. Таким образом у участников развиваются необходимые социальные, коммуникативные компетентности, умение организовывать и планировать свою деятельность, столь необходимые в настоящее время.

Особое место в развитии личности ребенка занимает подростковый возраст, который характеризуется острым кризисом, связанным со становлением самосознания, сменой ведущей деятельности: подростки заняты самоутверждением и самоизучением, желают более высокого уровня автономности, стремятся достичь успеха во внеучебной деятельности.

Проблема ведущей деятельности в подростковом возрасте является предметом дискуссии психологов различных научных школ, но главное, что характеризует возраст – наличие общности, совместности в жизни ребенка и взрослого, сотрудничество между ними, в процессе которого происходит становление новых способов их социального взаимодействия. Немаловажное значение имеет духовно-нравственное, личностное общение подростков между собой в процессе учебной, досуговой и социально-значимой деятельности. Новообразования этого возраста – стремление к взрослости и самостоятельности, подчинение нормам коллективной жизни, формирование самосознания, критическое отношение к окружающим. Именно так организованная деятельность, по нашему мнению, и создает социальную ситуацию развития подростка.

Лицей исходит из принципа, что содержание образования в школе II ступени должно соответствовать потребностям и закономерностям развития ученика в возрасте от 10

до 14 лет и **основываться на постепенном переходе от образовательной среды младшей школы к предметно-ориентированному подходу старшей**. Очевидно, что целью образования в подростковом возрасте не является овладение каким-либо набором знаний – они просто не нужны и часто успевают устареть до окончания школы. Тогда – что?

Может быть несколько ответов на этот вопрос. Это – развитие таких способностей, с помощью которых человек в последующем сам сможет добывать нужные ему знания – общеучебные навыки. Другой важнейшей способностью, обеспечивающей успешность в современном динамичном мире, является способность к самоопределению. Это – развитие системных способностей восприятия и понимания мира – системного мышления. Это – развитие определенных компетентностей и прежде всего социальной компетентности как средства, с помощью которого человек сможет полноценно жить в обществе. Это – становление системы ценностей и прежде всего нравственных ценностей, при наличии которых человек только и становится Человеком [2].

В основе построения содержания федерального государственного образовательного стандарта общего образования 2-го поколения лежит системно-деятельностный (компетентностный) подход, который предполагает формирование и развитие в ходе образовательного процесса качеств личности, отвечающих потребностям «знаниевого» общества, инновационной экономики, демократического строя и многонационального, поликультурного и поликонфессионального российского общества, развитие постоянной внутренней мотивации к учению.

Компетентностный подход полагает целью школы развитие комплекса качеств, обеспечивающих успешность деятельности в меняющихся условиях, социальную мобильность выпускника. Учет индивидуальных особенностей ученика в этом подходе обеспечивается через выработку и освоение индивидуального стиля деятельности, формируемого на базе индивидуальных особенностей.

Суть деятельностного подхода в образовании заключается в том, что способности проявляются и развиваются в деятельности. При этом согласно личностно ориентированному деятельностному подходу, наибольший вклад в развитие человека вносит та деятельность, которая соответствует его способностям и склонностям, а также возрастной ситуации развития.

Естественно, что достижение нового качества образования в среднем звене требует и новых способов организации учебного процесса. Традиционное обучение в подростковой школе не обеспечивает решения задач возрастного развития и построения целостной научной картины мира в сознании ребенка, не использует возможности опоры на ведущую деятельность подросткового возраста, не готовит подростков к жизни в современном динамичном обществе, не способствует развитию личностного потенциала школьника.

По нашему мнению, условия для решения задач возрастного развития создаются в процессе реализации проектных методов обучения, технологий, включающих подростков в активную познавательную, исследовательскую, социально-значимую деятельность и сочетание этой деятельности с развернутой учебной деятельностью.

Такие учебно-образовательные проекты создаются на материале различных предметных или полипредметных областей. Например, проект «Великие географические от-

крытия» позволял охватить материал таких учебных предметов, как география, история, биология, литература; проект «Суриков ключ» – материал истории, изобразительного искусства, биологии, географии и т. д. Реализация этих проектов требовала осуществления различных видов деятельности подростка: учебной, исследовательской, социальной, практико-ориентированной и т. п., позволяла развить разные интересы и способности детей – участников проекта.

Для запуска проектной деятельности ребенка педагогу необходимо найти тему, проблему, которая была бы интересна ребенку и внутри себя содержала бы задачи, для полного решения которых у ребенка нет достаточных средств. Вторая задача – создать такие условия, чтобы ребенок мог начать осуществление этой деятельности совместно с товарищами и с появившимися затруднениями мог бы обратиться к «совокупному» педагогу, которым могут быть и учителя, и старшеклассники, и родители, и студенты, проходящие практику в лицее.

В рамках предложенного тематического модуля ребята сами выделяют возможные конкретные подпроекты, позволяющие раскрыть замысел проекта (модуля). Причем само содержание этих подпроектов может быть достаточно близким. Например, в модуле «Великие географические открытия» это Африка, Америка, Австралия, Индия, Япония и т. д. Тогда существует большое разнообразие деятельности внутри подпроекта. В некоторых случаях, напротив, сами подпроекты существенно различаются между собой: например, «Суриковский ключ» – спектакль, картина, сбор гербария, химический анализ воды и почвы и т. д. Поэтому реально каждый ребенок имеет возможность выбирать по различным основаниям содержание будущей деятельности, круг сверстников или взрослого, с которым придется работать.

По окончании программы блока проводится обязательная «остановка», рефлексия, фиксация и закрепление реальных знаний, умений, навыков, способностей, сформированных у каждого ребенка в процессе этой работы, а также прохождения учебной программы по различным предметам.

Для осуществления предметного оценивания на одном из наших педагогических семинаров мы обсуждаем то предметное содержание, которое оказалось втянутым в проект, фиксируем его и готовим проверочные тесты на усвоение этого содержания. Перед проведением итогового занятия мы говорим ребятам, что в конце модуля у них будет проверка знаний по пройденному материалу, настраиваем их на то, чтобы они внимательно слушали товарищей и фиксировали то новое, что узнают от них.

Кроме того, классные руководители ведут индивидуальные карты сопровождения ребенка, участвующего в эксперименте. В них фиксируются подпроекты, в которых участвовал ребенок, роли и функции, которые он там исполнял, проявленные черты личности, умения и способности (см. приложение). На основе анализа этих карт в случае необходимости мы с помощью психологов проводим индивидуальную работу с ребенком, или работу в микрогруппах, например, в тех случаях, когда отмечаются конфликтные отношения, уход от выбора и т. п.

В процессе реализации проекта ребенку часто приходится делать выбор. При этом он учится формулировать варианты выборов, продумывать критерии, оценивать их значи-

мость для различных жизненных ситуаций. Развиваются навыки командной работы, совместное принятие решений и разрешения конфликтов, умение планировать и организовывать свою деятельность и деятельность товарищей по проектной группе. Все это, по нашему мнению, обеспечивает готовность к жизненному и профессиональному самоопределению.

Ребята, прошедшие через эксперимент в среднем звене, проявили более зрелые основания при выборе профиля обучения в старшей школе, чем остальные. Исследования показывают более высокий уровень личностной зрелости, общеучебных и социальных компетентностей у учеников экспериментальных классов. Более осмысленным стало их отношение к учебе. В системе мотивов преобладают мотивы социального взаимодействия, социального одобрения, ориентации на собственные ответственные решения.

Включение детей в проектную деятельность мы начинаем с шестого класса, так как, по нашему мнению, именно в это время происходит психологическое взросление ребенка, он вступает в тревожный подростковый возраст. В первых проектах ведущая роль принадлежит учителю, и они, как правило, строятся на близком и интересном для ребенка материале: краеведении, истории, опираются на присущий ребенку интерес к ближнему, милосердие.

Результатом, кроме построения индивидуальных образовательных программ и выбора направлений предпрофильной подготовки в 9-м классе, являются явные социально значимые дела: помощь ветеранам, детскому дому, благоустройство территории школы и т. д.

Управление реализацией такой модели образования в среднем звене осуществляется в форме системы семинаров педагогов – участников проекта. Прежде всего, *это проектирование на следующий учебный год*. Проектировочный семинар проводится в конце предыдущего учебного года, обычно в середине июня. Цель семинара – подведение итогов года, общее планирование следующего года. В этом семинаре обязательно участвуют преподаватели начальной школы, с которыми обсуждаются особенности детей, переходящих в среднюю школу и включающихся в эксперимент, обсуждаются кандидатуры классных руководителей новых классов, выявляются те педагоги, которые хотели бы включиться в эксперимент.

Следующий шаг – работа с будущими участниками проекта: родителями и самими детьми. В тех классах, которым предлагаем включиться в эксперимент, мы проводим родительские собрания. На них мы подробно рассказываем о целях и содержании экспериментальной деятельности, об изменениях в учебной деятельности детей, о том, как родители могут помочь нам в реализации эксперимента.

Часто на эти собрания мы приглашаем тех детей, которые уже участвуют в эксперименте, и они сами рассказывают родителям о своей работе в эксперименте. Эти собрания обычно бывают долгими, сложными, вызывающими много вопросов у родителей. Основные опасения – не помешает ли это детям в овладении программой, как удастся совмещать посещение детьми различных секций, не слишком ли много временных затрат потребует эксперимент. За все время эксперимента один раз было так, что родители отказались от участия в эксперименте, и мы не стали этого делать.

Следующий тип семинаров – планирование самих модулей. Проходят примерно один раз в четверть. На основе анализа проведенного модуля, содержания образовательных программ по различным предметам, опросов детей, а также собственного интереса пе-

дагогов мы планируем приблизительную тему будущего модуля, возможные подпроекты в его рамках, распределение педагогов по подпроектам. После этого происходит презентация проекта детям; им дается возможность внести свои предложения по общей теме и тематикам подпроектов, а также выбрать конкретные подпроекты, в которых они будут участвовать. За последнее время несколько раз взрослым приходилось отказываться от уже проработанной «своей» темы проекта и брать тему, предложенную детьми.

Третий тип семинаров – анализ текущих дел, оперативное планирование. Эти семинары проходят еженедельно, на них в основном присутствуют руководители модулей по классам; иногда, если возникают затруднения, собираем более расширенные семинары.

Четвертое – подведение итогов модуля, рефлексия. Происходит по окончании модуля, после рефлексии с детьми. Здесь мы выявляем основные трудности, новообразования, изменения в детях, достижения, готовим основу для проектирования следующего модуля.

В ходе реализации этой программы у педагогов формируются многие профессиональные компетентности: освоение партнерских, равноправных, уважительных отношений с коллегами, детьми и их родителями; способность самостоятельно переструктурировать учебный материал по предмету в соответствии с содержанием деятельности в проекте; умение обеспечивать индивидуальное сопровождение ученика при его продвижении в проектной деятельности.

Учитель-предметник получает возможность видеть своего ученика не только в рамках узкой учебно-предметной деятельности, но и в более широкой социальной рамке, следовательно, воспринимать и оценивать его более целостно и объективно. Все это предполагает большую дополнительную работу, направленную на обучение и развитие самих учителей, формирование командного духа, способности к совместной деятельности, которая осуществляется в школе через описанную систему семинаров педагогов подростковой школы.

В этой ситуации существенно меняется роль взрослого: он действительно становится не просто «школьным», а социальным взрослым, являющимся посредником между миром ребенка и видимым, осязаемым, реальным взрослым миром. Перестраивается вся система отношений между учениками и учителями, учениками и родителями, а также между учителями-предметниками. Переход от позиции «сверху» к позиции «рядом», ожидание выбора со стороны ученика (поначалу бывали ситуации, когда некоторых педагогов никто не выбирал, никто не нуждался в их консультациях), готовность к партнерским отношениям с ребенком, с родителями, с коллегами – это далеко не полный перечень трудностей, с которыми столкнулись педагоги-предметники.

В результате эксперимента удалось построить некоторые формы учебно-социальной деятельности, позволяющие решать задачи развития в подростковом возрасте и развивать творческий потенциал личности подростка. Созданы условия для поэтапного овладения различными видами деятельности – учебной, предметной, художественно-эстетической, деятельностью в социальной сфере, что обеспечивает формирование соответствующих компетентностей, деятельностьную самореализацию и полноценное проживание подростками своего возраста.

В результате реализации проекта происходят изменения и в социальной деятельности и в социальной компетентности ребенка, у него происходит формирование новых,

общеучебных способностей, происходят позитивные изменения в личностной и социальной сферах. На основе знаний и собственного опыта, полученного в ходе проживания блока, у ребенка формируется представление о реальных проблемах города, района, людей, населяющих район, формируется мотивация для решения этих проблем. Реальная деятельность по решению проблем требует и обеспечивает возможность развития социальной компетентности, навыков совместной работы и общения с различными категориями людей, способности высказывать и отстаивать свое мнение.

Необходимость решения реальных проблем побуждает ребят к пониманию и осознанию своих прав, возможностей и ограничений. Это становится источником для формирования правового пространства школы и формирования правового сознания подростков в целом. В результате затруднений при реализации социальной деятельности у ребенка формируется социальная рефлексия, осознание своих ограничений и дефицитов, и это формирует у ребенка заказ на дальнейшее развитие и образование.

Таким образом, у выпускников школы II ступени (9 кл.) формируется готовность к продолжению образования и будущей трудовой деятельности. Но так как в силу особенностей подросткового возраста для ребенка не учебная программа, а среда является наиболее важной, лицей предоставляет каждому учащемуся возможность для достижения успеха через формирование содержания дополнительного образования в русле идей культурно-исторического подхода, с учетом разнообразия интересов и способностей подростка. Разработана тематика социальной деятельности и общения подростков, включающая в себя широкий спектр получения опыта интеллектуальной, социальной, физической деятельности и для развития индивидуальных интересов.

Список литературы:

1. Крылова, Н. Как обеспечить индивидуальное образование / Н. Крылова, Е. Александрова // Народное образование. – 2002. – № 9.
2. Лобок, А. М. Содержание образования: конфликт парадигм / А. М. Лобок // Авторская школа. – М.: Эврика, 2003. – С. 15–31.
3. Дмитрий Медведев утвердил инициативу «Наша новая школа» : [новость от 21.01.2010] // Президент России : [Сайт]. – URL: <http://президент.рф/news/6683> (дата обращения: 22.05.2012).

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2012, № 3

ОБЪЕДИНЕНИЕ КАК РЕСУРС ОБРАЗОВАНИЯ

CONSOLIDATION AS EDUCATION RESOURCE

Юсфин С.М.

Ведущий научный сотрудник ФГНУ
«Институт психолого-педагогических
проблем детства» РАО, кандидат
педагогических наук
E-mail: yusfin60@gmail.com

Аннотация. В педагогическом контексте целесообразно рассматривать любой тип или вид общности в его ресурсном потенциале для реализации задач образования. В статье рассматриваются типично используемые определения для детских и детско-взрослых объединений в педагогической теории, методике и практике. В статье проводится блиц-анализ группы, коллектива, команды, общности с точки зрения ресурсного потенциала в образовательном процессе. Фактором, определяющим этот потенциал, является образовательная цель и задача. Другими словами, нет оптимального ресурса для всего, можно отмечать позитивы и негативы ресурса в контексте результата, который предполагается достичь.

Ключевые слова: группа, коллектив, команда, общность, самоопределение, самореализация, проектирование, позиция.

Yusfin S.M.

Leading scientific officer of the Institute
of psychological-pedagogical problems
of childhood, of the Russian Academy of
Education, Candidate of Science (Education)
E-mail: yusfin60@gmail.com

Annotation. In a pedagogical context it is expedient to consider any type or a form of a community in its resource potential for realization of education problems. Current article considered typically used definitions for children's and child-adult associations in the pedagogical theory, methodic and practice. Article carried out the blitz analysis of group, personnel, team, community from the point of view of resource potential in educational process. A factor which defining this potential is educational goal and task. In other words, there is no optimum resource for everything; it is possible to note resource positives and negatives points in a context of result which is supposed to be reached.

Keywords: group, personnel, team, community, self-determination, self-realization, projection, position.

В практике образования используются различные слова, определения, термины для описания объединения людей. В педагогике это прежде всего относится к детско-взрослым сообществам, которые складываются в ходе образовательного процесса. Часть словесных конструкций используется для обозначения административного устройства существующих в нормативно-правовых актах сфер образования: например, «класс» – это структура учреждения основного образования; «кружок», «секция» – это структура учреждения дополнительного образования.

Обратим внимание на дефиниции, используемые для обозначения человеческих объединений, сообществ, которые складываются либо сами по себе, либо инициируются педагогами, в образовательном процессе. Для представления нашего понятийного различия остановимся на следующих дефинициях – «группа», «коллектив», «команда», «общность». Наши понятийные различия, прежде всего, основываются на позиционном представлении о том, что вкладывается в понятие и практику образования.

Отношение к данным понятиям рассматривается с помощью такого параметра как «производимый итог», поскольку вводимый параметр отражает деятельностный подход к пониманию «образования». Образование имеет все характеристики, которые выражены в устойчивом словосочетании «образовательный процесс». И глагольные формы, которые отражают действия процесса – «происходит», «случается». Мы же поддерживаем точку зрения, что **профессионализм, деятельность профессионала – это целенаправленная деятельность**. Что предполагает осознанное конструирование, осуществление, получение итога и анализ эффективности производимого и произведенного.

Предложим некоторые характеристики во многом определяющие деятельностное состояние объединений, и, прежде всего, для реализации целей и задач образования. Стержнем образования является овладение ребенком деятельностью по конструированию своего образа Человека. Каждое из слов, используемых в определении образования, имеет смысловое наполнение.

Образование рассматривается прежде всего как деятельность. Характеристикой деятельности является субъектная позиция, и в контексте образования это субъектная позиция каждого Ребенка. Каждый ребенок имеет свой жизненный опыт, свои перспективы, свои способности и динамики их становления и реализации, свои условия жизнедеятельности. И это все складывает индивидуальный, неповторимый профиль, прежде всего, субъектной позиции каждого ребенка. И, на наш взгляд, без постоянного наращивания каждым ребенком субъектной позиции образование невозможно.

«Овладение» семантически коррелирует со словом «владеть», «иметь в своей власти», то есть «распоряжаться». И это понимание не то, которые педагоги подчас вкладывают в «умение», то есть можно уметь, но не хотеть имеющееся использовать в решении жизненных задач. Или пользование своим умением заблокировано внешними проявлениями и, тем самым, становится невозможным для использования ребенком. В результате растущий человек не может проявить свою субъектную позицию.

Перед ребенком как субъектом образования и педагогом как профессионалом стоит задача понимания общечеловеческой сущности, то есть понимания того, что может быть

названо образом человека в качестве комплексной характеристики. Но самое существенное – это понимание своего образа, который может далеко не совпадать с усредненным образом человека. Причем осмысление своего образа необходимо как для текущего момента, так и для возможной перспективы, которая также может быть различна у разных детей, поскольку и время ощущается каждым субъектом по-разному.

Действие, которое наименовано в определении образования как «конструирование» несет одну из важнейших сущностей образования. Образование не есть статическое явление. Образование происходит у человека постоянно, то есть образ человека никогда не может стать законченным, поэтому традиционные понимания, что «за время школы ребенок формирует некий конечный взрослый образ», носящие какое-то усредненное свойство, нами не принимаются. **Продуктивным итогом образования будет появление у каждого ребенка мотивированной способности приобретать, наращивать свой образ Человека, конструировать свой образ.**

Другим параметром, который будет определять содержательное наполнение различных понятий, обозначающих сообщества, – это понимание деятельности педагога, педагогической деятельности. В данном выше понимании «образования» мы обращаем внимание на то, что позиция педагога определена, прежде всего, тем, что педагог своей деятельностью и взаимодействием с каждым ребенком должен создавать условия, в которых возникает мотивированная деятельность ребенка в образовании. И прямой передачей информации (что в педагогическом просторечии называется «знанием») задачи образования не решаются.

Ребенок, как и любой человек, начинает субъектно действовать, когда находит смысл в деятельности, а в данном случае в образовании, и конструирует, строит свой арсенал средств для получения планируемого итога, который мы обозначили как СВОЙ ОБРАЗ ЧЕЛОВЕКА, как динамическую характеристику.

Мы не пытаемся провести анализ с точки зрения «хорошо» и «плохо», поскольку каждая из предлагаемых содержательных структур детско-взрослых сообществ может быть оценочно проанализирована в контексте задач, которые ставятся профессионалом, в данном случае педагогом. А задача педагога (а любой специалист, работающий в образовании, должен занимать эту позицию, которую он реализует своими средствами) – осуществление образования. Мы можем оценить достаточность и стержневое основание каждого из типов объединения.

Группа. На наш взгляд, стержневым детерминантом группы является «случай». В понимание «случая» мы вносим минимальную предсказуемость как при формировании группы; при ее деятельности, при выстраивании отношений и связей внутри группы и во внешнем взаимодействии; при осуществлении перспектив группы. Практика наименования неких сообществ, объединений словом «группа» показывает, что существует масса нерядоположных оснований, по которым складывается группа. Это и возраст людей, характеристики человеческого характера, специфики неких действий, желаемый результат. Данный перечень может быть продолжен.

Обзор практики формирования и складывания групп показывает, что **присутствует только одно методологическое основание – случай.** Мы имеем в виду, что в качестве

такого случая может выступать и достижение определенного возраста, и краткосрочность для проведения какого-то действия, и заданная кем-то или чем-то рамка, а иногда это бывает некое социальное обозначение.

Сразу оговоримся, что срок существования группы обычно минимальный (ограниченный). В дальнейшем группа либо разваливается, либо приобретает структуру объединения, которые основываются на других принципах. В группе возникают ситуативные способы управления, часто они задаются и извне, не отражая внутреннее устройство группы. Структура работы группы также слабо учитывается. Планомерное управление группой, а также анализ для последующего использования, не является осознанной задачей центра, который выступает в роли руководителя. Очень большую роль в существовании группы играют эмоции. Можно с определенной уверенностью сформулировать, что в отсутствии позитивных эмоций, удовлетворенности большинства членов группы, группа существовать не будет, поэтому руководство группы обычно берет на себя эмоциональные лидеры, эмоционально принимаемые авторитеты.

Обычно в группе существует равенство (за исключением лидеров). Жесткое распределение обязанностей в группе обычно отсутствует, существует краткосрочное распределение поручений. Действия, которые производит группа, могут происходить совершенно в различных сферах социальной жизни, и здесь ограничений нет. Но *обязательным условием является эмоциональное согласие всей группы*. Используя серьезные слова, можно сказать, что критерием успешности для группы является пережитый «Случай».

Оценивая образовательный потенциал «группы», необходимо отметить, что такое объединение как группа встречается на каждом шагу, в каждой возрастной группе, в любом структурном подразделении образования, при исполнении любого дела. Практика также показала, что уничтожение группы прямыми педагогическими или административными усилиями имеет минимальный эффект. Другими словами это трудо- и времязатратное действие, а эффективность от него минимальная. Иногда появляется даже противоположный эффект, в связи с устранением каких-то групповых тенденций возникают негативные явления, которые потребуют больших усилий.

Отсюда первое заключение: к возникновению и созданию группы, а в последующем – к жизнедеятельности той или иной группы, надо подходить профессионально. Это связано с тем, что существование объединения в виде группы на некоторых этапах только и возможно и освоить другие способы жизнедеятельности практически невозможно. Конечно, использовать группу как единственную форму для осуществления образования нельзя, поскольку описанные выше контексты группы не реализуют образовательные задачи.

Спектр сценариев, форм и способов осуществления жизнедеятельности групп многообразны и не поддаются обобщению. Спонтанность и здесь является ведущим принципом. И спонтанно могут как появляться очень высокие результаты творческого характера, так и не достигаться никакие. Но еще раз повторим, что прогнозированию и анализу данные усилия не подвергаются. Результативность оценивается в логике сохранения настроения. Объективно актуализируется задача умения работать в контексте детско-взрослой

группы, уметь занимать различные позиции, осуществлять различные функции, становиться лидером группы.

С точки зрения педагогической поддержки очень важно сохранять желание и возможность ребенка двигаться в образовательном процессе. И если группа в определенный момент является педагогически продуктивной и оптимальной формой действия ребенка в образовательном процессе, то, с одной стороны, она сохраняется педагогом, а с другой – педагог рассматривает и думает о перестройке деятельности ребенка при решении более сложных для него задач образования. И если группа должна и может сохраняться как оптимальная форма, то она должна быть сохранена. А если требуются другие сюжеты и формы образовательной деятельности, то надо думать, как совместно с ребенком перестраивать образовательный курс ребенка.

Коллектив. Это несколько другой тип объединения людей. Не каждую группу мы назовем коллективом. И в этом есть содержательные отличия. **Основным скрепляющим компонентом для коллектива является цель.** Причем цель не результативного, а идеологического содержания. Это сказывается и на формировании коллектива, и на его деятельности, и на оценке полученного.

Даже если объединение собирается в режиме группы, например по какому-то внешнему признаку, то коллектив очень быстро предъявляет, а затем производит отбор по принципу приверженности цели коллектива. Инициатива в коллективе приветствуется, но опять же она должна лежать только в логике выбранной цели. Коллектив обычно имеет структуру управления, причем с принятыми большинством правилами формирования и ротации данных управляющих структур. Существуют и действуют актив и пассив.

Коллектив из представленных объединений – максимально регламентированное и структурированное объединение. Регламенты, которые имеют процедуру утверждения в коллективе, сопровождают как организацию коллектива, так и производимое в коллективе и коллективом. Все эти регламенты малоподвижны, по крайней мере, спонтанно они практически не могут измениться. Зато итог производимого коллективом достаточно предсказуем и в этом плане стабилен. Коллектив также обладает большим уровнем защищенности для членов коллектива. Но отдельный индивид берет на себя обязательство следовать регламентам и нормам коллектива. Интересно, что предметный результат, который может произвести коллектив без рассмотрения соотношения с целью коллектива, практически в представлении коллектива не существует.

Объективно оценивая потенциал коллектива как объединения, с точки зрения педагогики поддержки необходимо отметить, что коллектив обладает как позитивным, так и негативным потенциалом. Опять же, если коллектив помогает ребенку решить свои проблемы самореализации в жизнедеятельности, и прежде всего в образовании, педагог должен использовать коллективные механизмы организации и жизнедеятельности объединения. Но в случае блокирования решения проблемы ребенком, осуществления им успешной деятельности в собственном образовании, нужно искать способы трансформации коллектива.

Команда. Это объединение, максимально рассчитанное на получение делового результата, то есть **результатом является итог дела.** «Дело», «деловое взаимодействие»,

результат и являются основными характеристиками команды. Отношения в команде привлекают общее внимание, только если какие-то их проявления не дают развиваться делу.

Формирование команды происходит, если возникает дело и необходимость достижения результата. *Хотя добровольность и является нормой образования команды, но отказ от участия в деле сразу делает любого члена командного объединения изгоем.* Инициативность и ответственность становятся популярными среди членов команды качествами и умениями.

Нетрадиционность очень часто становится стилем команды как организации команды как в конструировании дела, так и в получении результата. Использовать команду как способ жизнеосуществления очень хорошо в «запускной», «начальный», «стартовый» этап. Поскольку именно в этот период требуется максимально творческий вклад людей, когда обязанности не назначаются, а берутся человеком. Срок жизни команды обычно оканчивается, когда достигается результат.

Общность. Описать общность с помощью набора неких регламентов и норм, которые задают содержание общности, весьма затруднительно. Это объясняется тем, что «жестких», однозначных для всех общностей норм не существует. Общность всегда складывается. Содержательным параметром, который и обеспечивает существование общности, является смысл. Другими словами, если смыслы членов общности (независимо от возраста и других социальных показателей типа профессия, чин, звание, функциональная роль) складываются, становятся взаимноинтересными, взаимодополняющими, дающими новые возможности и ресурсы для построения своей жизнедеятельности, то у общности есть потенциал для существования.

Общность не имеет численных регламентов, то есть она как тип объединения может существовать при наличии как двух человек, так и нескольких десятков. Деятельность реализуется в общности для реализации своих смыслов, которые являются совместными для всех участников общности.

Если тезисно представлять понимание общности в логике образования, то необходимо отметить, что наличие смысла – это характеристика автономности, то есть самоопределения человека и его самореализации согласно самоопределению. Н.Н. Михайлова сформулировала «общность» как объединение следующим образом: «общность не может существовать без автономности, а автономность не может осуществляться без общности».

Одними из генеральных способов реализации общности является проектирование как способ конструирования всего комплекса деятельности, удерживающей и функционирование, и отношения, и позиции участников общности. Максимально эффективным механизмом, показывающим смыслы индивидов, соотнесение различных смыслов, эффективность и удовлетворенность реализации смыслов является рефлексия. Поскольку дать временные характеристики смыслов затруднительно, так как то, что адекватно для одного человека и ситуации, может абсолютно не отражать реалии другого человека, поэтому срок жизнедеятельности общности не может быть задан извне, он может быть задан и скорректирован только самими участниками общности.

Конечно, мы стоим на позиции, что образование не является функциональным делом или неким клубным пространством, хотя все эти контексты являются или могут быть одной из сфер образования. Обретение образа и освоение своих способов конструирования этого образа целостная, комплексная, спектральная задача смыслового характера.

Общность является максимально удачным объединением детей и взрослых для осуществления образования. Но педагоги имеют дело с людьми (детьми), которые ищут, осваивают, корректируют свои смыслы и образы. Происходит это в достаточно интенсивном режиме, и проживание одних смыслов может стать базой для появления других, или последующие смыслы антагонистичны предыдущим.

И каждый ребенок осуществляет свой маршрут в деле образования, осваивая различные предметные содержания. Динамики, темпы, ошибки у каждого ребенка индивидуальны, а соответственно, каждый из них испытывает свои проблемы.

И подчас опыт проживания в одном из объединений может помочь ребенку увидеть свои перспективы и проблемы, которые необходимо преодолеть. И наши попытки содержательно описать «группу», «коллектив», «команду» и «общность» делались с точки зрения педагогической целесообразности в решении задач образования.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2012, № 3

ЮБИЛЕЙ В.А. БОЛОТОВА

ANNIVERSARY OF BOLOTOV V.A.

5 июня 2012 года исполнилось 60 лет Виктору Александровичу Болотову – видному ученому, руководителю и организатору науки, вице-президенту Российской академии образования, академику РАО, доктору педагогических наук.

On June the 5th 2012, is 60 years anniversary to Victor Aleksandrovich Bolotov – the prominent scientist, leader and organizer of science, vice-president of the Russian Academy of Education, academician of Russian Academy of Education, doctor of pedagogical sciences.

Виктор Александрович родился в г. Улан-Удэ, а трудовую деятельность начал в 1970 г. электроосветителем в Красноярской краевой библиотеке.

После окончания в 1975 г. математического факультета Красноярского государственного университета талантливый студент поступил в аспирантуру этого вуза, которую в 1979 г. успешно закончил защитой диссертации на соискание степени кандидата физико-математических наук.

После окончания аспирантуры Виктор Александрович в 1979–1981 гг. трудился на ответственном посту секретаря комитета ВЛКСМ Красноярского государственного университета, а затем до 1988 г. работал сначала старшим преподавателем, а потом доцентом университета.

Названия работ В.А. Болотова его «математического периода» вызывают священный трепет у непосвященных: «О восстановлении голоморфных функций многих переменных по значениям на некоторых одномерных кривых»; «О некотором обобщении многомерного логарифмического вычета»; «Об оценке остаточного члена одного аналога формулы Тейлора для систем неявных функций»; «Обобщение формул обращения систем степенных рядов на системы неявных функций».

В университетские годы Виктор Александрович усилено занимается спортом. Во всех, даже самых коротких биографических справках, обязательно уважительно указывается, что он успешно занимался популярным в Красноярском крае скалолазанием. Пройдет несколько лет и ему придется покорять другие вершины...

В это же время Виктор Александрович много времени и сил уделяет деятельности, которая затем окажется поворотной в его судьбе. Он организует Красноярскую летнюю

школу по естественным наукам для одаренных детей Сибири, где талантливые юные физики и математики занимались строительством «маленькой Касталии», окунаясь там в источник творческого вдохновения.

В эти же годы В.А. Болотов активно включается в игровую деятельность «методологов» П.Г. Щедровицкого и Ю.В. Громыко. Слушает лекции Г.П. Щедровицкого и других членов Московского методологического кружка в Красноярском университете. В результате совершенно по-другому им были прочитаны книги Д. Пойя и Х. Ортеги-и-Гассета, И. Лакатоса и Р.Д. Колинговуда, М.К. Мамардашвили и Г. Гессе, а особенно К. Кастанеды.

Все это исподволь подготовило Виктора Александровича к следующему повороту судьбы. С середины 80-х годов он с группой единомышленников – молодых преподавателей Красноярского университета Б.И. Хасаном, И.Д. Фруминим, А.М. Ароновым, Г.З. Асиньяровым, В.Г. Васильевым, Т.В. Окладниковой начинает подготовку к созданию первого в СССР психолого-педагогического факультета университета. Теперь В.А. Болотов овладевает трудами Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, Э.В. Ильенкова, В.В. Давыдова, К. Роджерса, А. Анастаси. В 1987–1990 гг. он декан факультета психологии Красноярского государственного университета.

С 1990 г. начинается его «министерский» период жизни, охвативший 18 лет. Виктор Александрович по праву считается «главным долгожителем просвещенческого Олимпа». Он за это время занимал ответственные посты начальника Главного управления педагогического образования в союзном и российском министерстве (1990–1992 гг.), а затем первого заместителя министра (1993–1996 гг.; октябрь 2001 г. – март 2004 г.) и заместителя министра образования (1992–1993 и 1996–2001 гг.). В.А. Болотов один из основных разработчиков Концепции модернизации российского образования до 2010 г. Много внимания и сил Виктор Александрович уделял организации профильного обучения и созданию в Российской Федерации системы работы с одаренными детьми.

13 марта 2004 г. В.А. Болотов был назначен руководителем Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки. Здесь, наряду с аккредитацией и лицензированием образовательных учреждений, главным делом его жизни становится введение Единого государственного экзамена.

Вместе с тем Виктор Александрович все более действенно начинает проявлять себя и на научном поприще. Он успешно защищает диссертацию на соискание степени доктора педагогических наук по теме «Теория и практика реформирования педагогического образования в России в условиях социальных перемен». В ней ученым впервые была разработана комплексная концепция образования педагога, предлагающая переход к личностной парадигме, объединяющая принципиальные характеристики стратегии развития педагогического образования, его содержания, технологий и эффективной системы управления. В.А. Болотов – автор более 100 научных и научно-методических трудов.

В данной связи вполне закономерным выглядит следующий поворот судьбы юбиляра. С 2008 года В.А. Болотов – вице-президент Российской академии образования, куратор научно-исследовательской деятельности ряда отделений РАО, региональных отделений, координатор работы научных учреждений академии.

Кроме того, В.А. Болотов обеспечивает системное взаимодействие РАО с Министерством образования и науки Российской Федерации и с управлениями образования субъектов Российской Федерации, в том числе по вопросам, связанным с оценкой качества образования (обучения и воспитания).

С сердечной благодарностью добавим к этому, что несмотря на свою занятость Виктор Александрович, являясь заместителем главного редактора Интернет журнала РАО «Проблемы современного образования», уделяет изданию большое внимание, выстраивая стратегию и тактику его развития.

В.А. Болотов награжден орденом Почета, грамотой Президента России, Почетной грамотой Правительства РФ (2012 г.), нагрудным знаком «Почетный работник общего образования Российской Федерации», медалями «В память 850-летия Москвы», «За укрепление боевого содружества», «В память 200-летия Минюста России», «200 лет МВД России».

Он лауреат премии Правительства РФ в области образования за научно-практическую разработку систем работ с одаренными детьми для общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного образования (2000 г.).

Поздравляя дорогого Виктора Александровича с юбилеем, мы желаем ему крепкого ЗДОРОВЬЯ, многих лет ТВОРЧЕСТВА, новых научных и личностных ДОСТИЖЕНИЙ!

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2012, № 3

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ЦЕНТР ЮНЕВОК В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

National UNEVOK centre in Russian Federation

Ломакина Т.Ю.

Директор Национального центра ЮНЕСКО/
ЮНЕВОК в РФ, заведующая лабораторией
теории непрерывного образования ФГНУ
ИТИП РАО, доктор педагогических наук,
профессор

E-mail: lomakina@itiprao.ru

Аннотация. Представлена информация о деятельности Национального центра ЮНЕСКО / ЮНЕВОК в РФ, расположенного в Институте теории и истории педагогики Российской академии образования. Задачами Центра являются содействие развитию педагогического, культурного, научно-технического и делового сотрудничества между российскими, международными и зарубежными организациями; организация и проведение подготовки и переподготовки профессиональных кадров и специалистов как в России, так и за рубежом; организация и проведение на национальном и международном уровнях выставок, конференций, семинаров и других мероприятий, реализация проектов и различных программ по проблемам, представляющим интерес для участников Центра; представление интересов своих участников в государственных органах, международных и общественных организациях.

Lomakina T.Yu.

Head of the laboratory of the theory of continuous education of the Institute of theory and history of pedagogy of the Russian Academy of Education, Director of National UNESCO/UNEVOC centre in Russian Federation, Doctor of Science (Education), Professor

E-mail: lomakina@itiprao.ru

Annotation. Article presented information on the activity of the National centre of UNESCO / UNEVOC in the Russian Federation, located at the Institute of the theory and history of pedagogy of the Russian Academy of Education. Tasks of the centre are: assistance to development of pedagogical, cultural, scientific, technical and business cooperation between the Russian, international and foreign organizations; the organization and carrying out preparation and retraining of professional staff and experts in Russia and abroad; the organization and staging at national and international levels of exhibitions, conferences, seminars and other actions, implementation of projects and various programs on the problems which are of interest for participants of the Centre; representation of the participants interests in the government bodies, international and public organizations.

Перемены, свойственные современному историческому этапу развития, имеют определенные особенности: непрерывность, устойчивость, стремительность и способность к ускорению. Эти перемены изменяют спрос на квалификационную структуру профессиональных кадров, требуя от них профессиональной мобильности и совершенства, необходимости постоянно обновлять свои знания. Поэтому обучение на протяжении всей жизни в целях личного и профессионального развития, смены рода занятий, овладения широкопрофильной квалификацией в соответствии с предложением и спросом на высококвалифицированные кадры имеет решающее значение.

Это касается целей, доступа, содержания программ, структуры учебных заведений, охвата областей деятельности, типа и продолжительности программ, форм организации учебного процесса (*delivery systems*), используемых методов, приемов и кадров, привлекаемых к преподавательской работе, способности учебных заведений быстро откликаться на возникновение новых потребностей, предугадывать их, создавать гибкие и восприимчивые к переменам структуры, менять критерии доступа к образованию, чтобы учитывать опыт трудовой жизни.

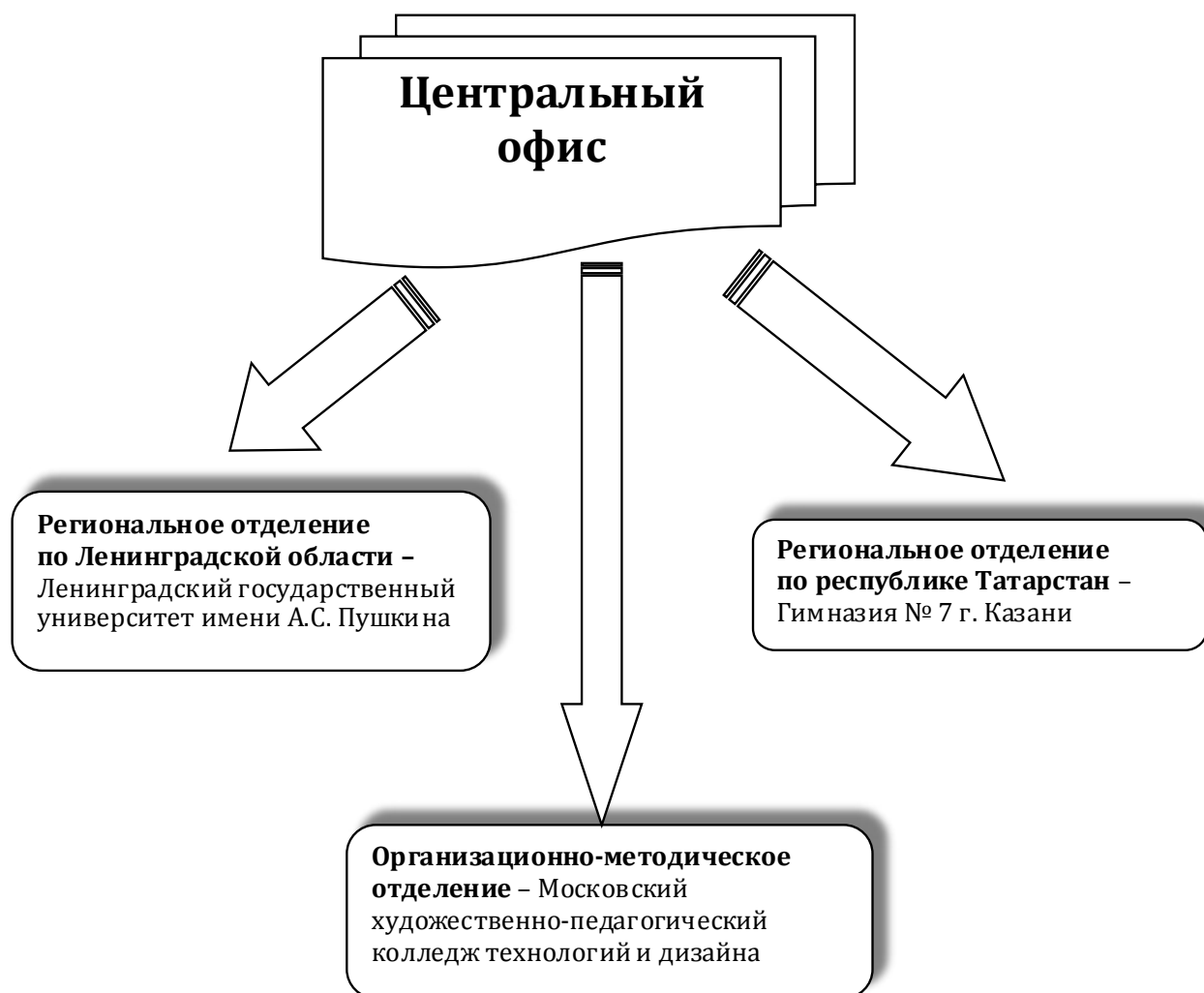
Подготовка кадров в глобализирующемся обществе должна быть направлена на формирование открытости образования мировой культуре, социуму, человеку. Проблема создания единого образовательного пространства, сплачивающего национальные системы образования, заключается в установлении между ними двусторонних управленческих, технологических, информационных, методических, научно-исследовательских и других связей. Единение становится возможным только в случае открытости образовательных систем, их взаимной предрасположенности к сотрудничеству.

Именно поэтому в основе работы Национального центра ЮНЕСКО/ЮНЕВОК в РФ, созданного в 1994 г. Секретариатом ЮНЕСКО по представлению Министерства образования РФ и Комиссии РФ по делам ЮНЕСКО лежит *принцип открытости в образовании*.

Руководствуясь принципом открытости Национальный центр ЮНЕСКО/ЮНЕВОК в РФ ставит следующие **задачи**:

- содействие развитию педагогического, культурного, научно-технического и делового сотрудничества между российскими, международными и зарубежными организациями;
- организация и проведение подготовки и переподготовки профессиональных кадров и специалистов как в России, так и за рубежом;
- организация и проведение на национальном и международном уровнях выставок, конференций, семинаров и других мероприятий, реализация проектов и различных программ по проблемам, представляющим интерес для участников Центра;
- представление интересов своих участников в государственных органах, международных и общественных организациях.
- С октября 2010 г. центральный офис Национального центра ЮНЕСКО/ЮНЕВОК в РФ расположен в Институте теории и истории педагогики Российской академии образования (ФГНУ ИТИП РАО). Были созданы региональные Отделения Центра (рис. 1):

Рис. 1. Структура Национального центра ЮНЕСКО/ЮНЕВОК РФ



- по Республике Татарстан – на базе муниципального общеобразовательного учреждения «Гимназия № 7» г. Казани;
- по Ленинградской области – на базе Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина;
- организационно-методическое отделение – на базе Московского художественно-педагогического колледжа технологий и дизайна.

Деятельность Национального центра ЮНЕСКО/ЮНЕВОК в РФ за прошедший год осуществлялась по двум направлениям:

- образовательная и учебно-методическая работа;
- проектная деятельность.

По первому направлению на базе Отделения Центра по Республике Татарстан прошел третий выпуск студентов колледжа при Институте социальных и гуманитарных знаний, которые, начиная с 9-го класса гимназии, одновременно в течение трех лет учились по школьным программам и образовательным программам среднего профессионального образования. В разные годы группа таких ребят, которые одновременно с аттестатом зре-

лости получают диплом специалиста среднего профессионального образования, насчитывает 10–15 человек. Обучение происходит после школьных занятий по системе сетевого взаимодействия – часть занятий на территории гимназии, часть занятий в аудиториях института.

В современном обществе происходит становление нового социального уклада, живущегося на телекоммуникациях, и нарастают процессы глобализации, которые ведут к гомогенизации общества, проявляющейся в приверженности общим культурным ценностям, единым принципам, нормам поведения, а также в стремлении все универсализировать. Международная интегральная система образования, базирующаяся на единых требованиях к качеству образования, направлена на формирование высокообразованных личностей, воспитанных в духе гуманизма и плюрализма, сознательно участвующих в глобальных мировых процессах.

Этой цели посвящены ежегодные совместные тестирования Отделения Центра по Республике Татарстан и Американского университета в Болгарии для отбора абитуриентов, проживающих в Поволжском федеральном округе. Школьники, прошедшие тестирование, становятся студентами Университета.

Образование – это и социальный институт, работающий на благо общества и в непосредственной взаимосвязи с обществом, поэтому открытость образования подразумевает и укрепление взаимосвязей образования с другими социальными институтами, расширение практики социального партнерства, то есть открытость социуму. С этой целью Национальный Центр ЮНЕСКО/ЮНЕВОК в РФ в прошедшем году провел следующие конференции.

- В целях обобщения и распространения опыта работы в области самообразования, саморазвития и воспитания молодых педагогов и студентов профессиональных учебных заведений, молодых работников фирм и предприятий сферы услуг в апреле на базе Организационно-методического отделения Центра прошла Всероссийская молодежная научно-практическая конференция «Самообразование как средство развития личности педагога и студента», в которой приняли участие 180 человек. На конференции были представлены стендовые доклады студентов и их оригинальные проекты.
- Проблемы развития профессионального образования за последние 15 лет и определения основных научных подходов и особенностей развития в условиях мирового экономического кризиса были рассмотрены на четырех научных чтениях, посвященных памяти академика С.Я. Батышева на тему «Особенности профессионального обучения в условиях мирового экономического кризиса» (г. Москва, октябрь 2010 г., 87 участников). Конференция прошла при поддержке Российского гуманитарного научного фонда и Торгово-промышленной палаты РФ при участии Министерства образования и науки Украины.
- IX международная конференции «Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития» была организована Отделением Центра по Ленинградской области и посвящена развитию профессионального образования в современных условиях формирования системы непрерывного образования

(г. Санкт-Петербург, июнь 2011 г., 146 участников). Среди участников конференции были представители Австрии, Албании, Белоруссии, Болгарии, Италии, Казахстана, Латвии, Литвы, Норвегии, Польши, России, Украины и др. стран.

- V научные чтения, посвященные памяти академика С.Я. Батышева пройдут в два этапа на территории Украины: 7–8 сентября в г. Киеве; 9–10 сентября 2011 г. в г. Николаеве.

В настоящее время ведется подготовка X Международной конференции «Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития» и VI Международных научных чтений, посвященных памяти академика С.Я. Батышева.

Сегодня по мере нарастания процессов глобализации в мировом сообществе происходит взаимопроникновение и единение различных культур. В этой ситуации коренным образом меняется роль образования, являющегося своеобразным мостом, ведущим в новую культуру. Система образования, открытая мировой культуре, призвана аккумулировать все культурное многообразие, преодолеть существующие цивилизационные, межнациональные и межконфессиональные различия, способствовать росту взаимопонимания наций и народностей, их интеграции на благо общественного прогресса.

Эта проблема актуальна в России в связи с миграционными потоками.

Миграции существенно расширяют этническую и культурную мозаику, выявляют и обостряют этнокультурные противоречия между различными группами населения, вызывают социальные напряжения. Всего в России живет и работает по разным оценкам от 5 до 15 млн. нелегальных мигрантов. Проблемы профессиональной адаптации мигрантов имеются во всех отраслях экономики.

С целью эффективной интеграции мигрантов в социокультурное и экономическое пространство нашей страны совместно с Московским строительным колледжем № 1 была разработана и частично реализована в практику уровневая модель модульного профессионального обучения мигрантов. В нее вошли 4 модуля:

- адаптация – обучение русскому языку и ознакомление с историей и традициями русского народа;
- профессиональное обучение;
- оценка уровня квалификации;
- повышение уровня квалификации.

Открытость образовательных систем как процесс взаимной предрасположенности к сотрудничеству по всем вопросам – от выработки единых общемировых требований к каждой ступени образовательного процесса, взаимного признания образовательных дипломов и сертификатов до взаимопомощи в вопросах учебно-методического, материально-технического обеспечения учебного процесса – создает необходимые условия для формирования единого образовательного пространства, сплачивающего национальные системы образования.

Доказательством этого является прошедший в конце апреля 2011 года на базе Организационно-методического отделения Центра Конкурс на кубок Академии парикмахерского искусства Сэн-Луи (Франция). На Конкурсе были представлены 67 работ студентов профессиональных образовательных учреждений г. Москвы по направлениям: парикма-

херское искусство и прикладная эстетика, дизайн одежды, арт-дизайн в кулинарии. Победители получили призы и кубки Французской академии.

Непосредственно с открытостью образования мировой культуре связана идеологическая и научная открытость образования, в основе которой лежит плюрализм научных мнений и концепций. Идеологическая и научная открытость образования способствует развитию творческих начал у учащихся, формированию исследовательских навыков, получению широких разносторонних знаний, привитию учащимся демократических взглядов и принципов.

Реализуя эту теорию на практике в мае 2011 года в Лос-Анджелесе (США) прошел международный конкурс научных проектов, где были представлены работы 2000 участников. Россию представляла победительница российского конкурса «Россия – ответственность – стратегия – технология», ученица 10 класса гимназии № 7 г. Казани Диана Галаутдинова. Ее научный проект «Биохимическая активность силикатных частиц, модифицированных аминокетонами по отношению к системе *Candida albicans* – гемоглобин» получил диплом 3-й степени.

В рамках проектной деятельности в Отделении Центра по Республике Татарстан было проведено исследование по проблеме теплосбережения, проблеме, которая является сегодня актуальной для всего мира. В рамках исследования были изучены технологии утепления фасадов зданий и теплоизоляционных свойств краски. Была создана новая теплоизоляционная краска, экономический эффект применения которой при окраске фасада гимназии составил 120 000 рублей в год.

В своей работе Национальный центр ЮНЕСКО/ЮНЕВОК в РФ и в дальнейшем предполагает организовывать свою деятельность в биполярном пространстве существенных характеристик: глобализация, интеграция, гомогенность и открытость.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2012, № 3

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И ПЕДАГОГИКА (Рецензия на книгу: Humanities and Pedagogy: Teaching Humanities Today / edited by K. C. Baral. – Dehli, Pencraft International, 2011. – 165 p.)

HUMANITIES SCIENCES AND PEDAGOGY

(Book review: Humanities and Pedagogy: Teaching Humanities Today /edited by K. C. Baral. – Dehli, Pencraft International, 2011. – 165 p.)

Ланин Б.А.

Заведующий лабораторией дидактики литературы ИСМО РАО, доктор филологических наук, профессор
E-mail: borial2003@gmail.com

Аннотация. Рецензия на коллективную монографию «Гуманитарные науки и педагогика: преподавания гуманитарных наук сегодня». В работах авторов из Индии, Великобритании и США отмечается кризис в преподавании гуманитарных наук, предлагаются различные пути его разрешения.

Ключевые слова: гуманитарные науки, кризис в преподавании гуманитарных наук, антропологический подход, изучение литературы.

Lanin B.A.

Head of the laboratory of literature didactics at the Institute for content and methods of training, of the Russian Academy of Education
Doctor of Philology, Professor
E-mail: borial2003@gmail.com

Annotation. Review on a book “Humanities and Pedagogy: Teaching Humanities Today”. In the works by the authors, representing the universities of India, UK and USA, noted a crisis in teaching of humanities and various strategies of solving it is proposed.

Keywords: humanities, crisis in teaching of the humanities, anthropological approach, studying of literature.

Рецензируемая книга – дополненное и исправленное издание коллективной монографии, вышедшей в Дели в 2002 г. и заслуженно получившей немало положительных откликов. Удивительным является сам факт выхода книги по гуманитарным наукам в Дели. Один из главных научных и промышленных городов Индии – активного члена БРИКС, занимающего там достойные позиции, – оказывается, давно и серьезно задумывается о нашем слишком «технизированном» будущем. В этой стране – самый многочисленный средний класс в мире. Он насчитывает более 100 миллионов человек.

Если еще недавно (относительно недавно, 15 лет назад) в Индии нелегко было отправить факс по стране, то теперь многие крупные компании переносят туда свои кол-центры, и ничего не подозревающие клиенты со всего мира через спутниковую связь попадают на линию к индийскому консультанту. Возможно, индийский уклад жизни, который связан с ежедневным созерцанием признаков бедности и даже нищеты, заставляет креативный класс задуматься о более глубоких вещах, нежели банальное зарабатывание денег.

В работе над коллективной монографией приняли участие индийские, английские и американские ученые. В книгу включены следующие исследования: «Образование как культурный процесс» (М.М. Агравал, профессор культурологии университета North Eastern Hill, Индия), «Философия гуманитарных наук: педагогика – метод культурного обновления» (Р.С. Прадхан, профессор философии университета Хайдерабад), «Некоторые размышления о кризисе в изучении гуманитарных наук» (С. Нагараян, профессор английского языка того же университета), «Идея “Истины” в гуманитарных науках в ее связи с педагогикой» (Н. Джозеф, исследователь английского языка), «Преподавание, мультимедиа и Интернет» (Б. Шарратт, профессор английского языка Кентского университета, Великобритания), «Преподавание английской литературы: культурная детерминация» (К. Капур, профессор университета Джавахарлала Неру, Нью-Дели) и некоторые другие.

Редактор-составитель сборника профессор К.С. Барал, директор центра английского и иностранных языков университета Шилонг (Индия), в предисловии обозначает **главную причину создания этого сборника: гуманитарные науки находятся в кризисе**. Многие аксиомы перестали быть таковыми: они либо отменяются, либо, в лучшем случае, оказываются под вопросом. Авторы изучают различные кризисы, которые влияют в разной степени на гуманитарные науки; они включают современную педагогику в широкий контекст, чтобы достичь социальной релевантности и культурной значимости своих работ.

Если преподавание гуманитарных наук действительно работает на «упрочение цельности жизни», как о том писал Георг Штейнер, то педагогические практики должны создавать гадамеровскую «диффузию горизонтов». Используемые современными педагогами методы не должны ограничивать обучение. Напротив, они должны разблокировать процессы смыслообразования и понимания. Поэтому в педагогической практике никогда не может быть одного доминирующего метода.

Деррида и Будда, Бахтин и Шекспир, Рушди и Майкл Джексон – ничто не чуждо современному человеку, ничто не должно ограничивать его в познании мира и самого себя. Для профессора К.С. Барала «опыт – критический параметр. Связанная с опытом идея традиционности была весьма существенной в создании гуманитарных предметов или дисциплин. Оглядываясь на нашу историю, культуру и традиции, мы видим,

что опыт помогает конкретизировать наше понимание... Поэтому знание – это культура» (с. 14). Итак, знание не власть, как говорили еще древние персы, знание не сила, как утверждали древние греки (или не только сила?), а прежде всего носитель культурных традиций и опыта. Все знания оперируют как системы смыслов, они создают основу для категорий и концепций, которые дают возможность лучше понимать наши внутренние миры.

М.М. Агравал в статье «Образование как культурный процесс», пытаясь спасти образование от дегуманизации и культурной маргинализации, предлагает кратко выразить наши культурные ценности в девизе «Правда, Добро и Красота». Он напоминает о временах, когда образование не включалось органично в культурные процессы. Оно признавалось лишь предварительным, хотя и необходимым, этапом для вхождения в подлинную культуру. «Занимающийся образованием человек предоставлен сам себе. Часто он покупает образование для того, чтобы позже успешно его продавать – это поведение диктуется рыночными силами. В постмодернистском смысле образовательные каноны – субъект, метод, цель – устанавливаются социальными связями с властью, подавлением и исключением. Другими словами, я предполагаю, что самый смысл образования заключается в его понимании как культурного процесса, а также я предполагаю, что выведение образования из культурной парадигмы усугубляет нынешнюю вакханалию насилия и человеческой разобщенности» (с. 17). Постмодернистская критика образования привнесла, по мнению автора, серьезное непонимание и замешательство в современные педагогические дискуссии. Когда Смысл фрагментирован, а Истина оказывается «радикально плюралистичной, и упоминания о Б-ге представляются несовременными, то как мы можем всерьез говорить о «правильном» образовании...». И все же, по его мнению, «человек “проклят” быть рациональным, а стало быть, при всей плюралистичности и множественности путей выход есть, и выход этот – в культуре».

Луис У. Ходжес, профессор философии в американском университете Вашингтона и Ли (Лексингтон, штат Вирджиния), в главе «Прикладная профессиональная этика в качестве академического предмета» предлагает восстановить в правах подробное и глубокое изучение этики, для того чтобы придать основательность «истинам», которыми гуманистический овладел в ходе своего образования. По его мнению, профессиональная этика в принципе должна стать началом изучения универсальных моральных основ современной жизни. В нехарактерной для ученого запальчивости он утверждает, что сегодня педагоги скорее будут разговаривать друг с другом, чем со своими студентами (с. 42). Обращаясь к профессиональной этике, мы восстанавливаем самую суть нашей профессиональной учительской морали.

Статья К.С. Барала «Критическая теория и педагогика» настаивает на том, что в мире изменяющихся идей и перспектив роль теории не следует принижать или, тем более, отрицать. Слишком быстро меняется педагогическая практика, и теории должны обосновывать и разъяснять новые педагогические реалии. Это поможет создать новую правдивую историю педагогики, сохранить основные педагогические ценности, а также лучше понять происходящие в преподавании литературы процессы изнутри.

С появлением критической теории, особенно в ее постструктуралистском варианте, проявилась неопределенность в критической практике. Все труднее различать то, «как мы

познаем» и «как мы существуем». Не только литература утратила свой прежний статус, лишившись своей привилегированности в западном интеллектуальном сообществе: буквально все привычные категории западной мысли, все прежние критические методы оказались если не в кризисе, то под вопросом.

Со времен Платона и Аристотеля всякая попытка анализировать литературу связана с привлечением «теории» или концептуальной схемы, пишет профессор К.С. Барал (с. 59). Иногда эта теория эксплицирована, но чаще подразумевается и незаметно помогает определять, классифицировать, анализировать и оценивать произведение. Поэтому любое изучение литературы – акт плюралистичный: каждый подходит со своей «критической теорией», проще говоря, со своей меркой.

Конечно, речь не идет о какой-то одной концепции – теории могут сочетаться. Главное – в критике нет ничего «объективного» или «безличного». Критика всегда тенденциозна в той или иной форме и не обладает никакой центральной «властью», действующей на основании закона. Постструктуралисты правы в том, что предполагают за каждый профессиональным критиком собственную позицию и даже собственную «теорию». Свои представления автор иллюстрирует на собственном опыте преподавания английской литературы.

Опираясь на теоретические работы Адорно, Беньямина и Хабермаса, П. Бисвас, преподаватель философии Индийского Технологического университета в Бомбее, утверждает, что сегодня необходима «педагогика эффективной коммуникации» (глава «Важность теории в преподавании гуманитарных дисциплин: Педагоги (ки) Адорно, Беньямина и Хабермаса»)

Для индийских педагогов характерно особенное отношение к преподаванию литературы. Они осознают, что для многонациональной Индии это одна из ключевых проблем: ведь она помогает осознать такие категории как «смысл», «значение» и «связи». Об этом пишется в статье Маханги, вышедшего в отставку профессора и директора центра изучения языков Шилонгского университета. «А как без литературы разъяснить смысл современных теорий, деконструкции, например, и ее социальных последствий?» – задает вопрос А.В. Ашок, профессор Хайдерабадского университета, в главе «Английский язык в современной Индии: дисциплина, постдисциплина и «индисциплина».

Центральный вопрос современных гуманитарных наук – соотношение «Я» – «Другой». Эта проблематика обсуждается в различных дискурсах. Один из возможных подходов демонстрируется в статье «Формирование пространства идентичности в антропологическом дискурсе» Гленна Боумана, профессора антропологии Рутерфордского колледжа Кентского университета. Он рассматривает проблему, как видно уже из названия, в антропологическом ключе. Наше понимание «Другого», по его мнению, является знанием, которое приходит к нам только через осознание нас самих в качестве субъектов.

Уровень работ достаточно высок, но есть и исключения. Так мое внимание привлекла статья профессора университета Джавахарлала Неру И.С. Бхатнагара «Изучение иностранных языков в бывшем Советском Союзе: несколько уроков для Индии». Чувствуется, что несколько десятилетий назад пребывание в Советском Союзе произвело на него неизгладимое впечатление. Он не только восхваляет созданную систему изучения грам-

матических правил (порой устаревших) на уроках иностранных языков, при которой, как известно, даже основное образованное население могло лишь «читать и переводить со словарем». Автор утверждает, что в Советском Союзе была создана система практически полного билингвизма, когда люди, учившиеся на своих родных (нерусских) языках, могли свободно общаться на русском языке, вести деловую переписку, участвовать в документо-обороте.

Никакого реального билингвизма в СССР не было. Мой длительный опыт работы с нерусской аудиторией в национальной республике позволяет с уверенностью это утверждать. Для многих выпускников национальных школ первые месяцы службы в армии были мучительными: они не понимали даже простых команд, поступавших от офицеров и прапорщиков. Методика преподавания иностранных языков в школе была отсталой, не давала практически никакой возможности школьникам общаться со сверстниками. Так же обстояло дело и в непрофилированных университетах. Даже на уровне аспирантуры итогом была такая пустая формальность, как «количество сданных знаков». Не думаю, что в Индии столь же скверно обстоит дело с иностранными языками. По крайней мере, на английском там могут объясняться практически все городские жители, а это – почти 500 миллионов человек.

Приятно было бы читать статью увлеченного нашей родиной журналиста, но ученому, прежде всего, следует соблюдать объективность и исходить из фактов, а не из выдуманной реальности.

Итак, общее направление книги: необходимо усилить и уточнить современные методы познания, без этого невозможно преодолеть кризис в гуманитарных науках. Педагогика в результате этого кризиса оказывается как никогда дискретной. Авторы едины в том, что при всем многообразии подходов к изучению жизни сама жизнь оказывается куда изобретательнее и разнообразнее, в ней нет ничего завершенного и наиболее ценным оказывается возвращенное состояние «открытого миру ума, осознающего реалии и все сложности окружающего мира» (с. 16). Ни в школьном классе, ни в университетской аудитории педагог больше не может ограничивать себя прежними знаниями и подходами. Ему приходится быть изобретательным и вести их от разрешения одной проблемы к другой.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2012, № 3

Мы продолжаем знакомить читателей с содержанием основных педагогических журналов. Просим присылать к нам информацию о последних по времени номерах ваших изданий, включающую в себя данные об издании, и их содержание с аннотациями статей.

We continue to acquaint readers with the content of the major pedagogical magazines. We ask to send us information on the latest issues of your editions, including the data about the edition, and also the content of the issues with articles annotations.

ЖУРНАЛ «ПЕДАГОГИКА»

MAGAZINE «PEDAGOGY»

Представляем вашему вниманию ведущий научно-теоретический журнал ПЕДАГОГИКА. Учредителями издания являются Российская академия образования и трудовой коллектив редакции. Главный редактор журнала – доктор педагогических наук Р.С. Бозиев. Журнал издаётся с 1937 года и выходит с периодичностью 10 номеров в год.

We present to your attention the leading scientific-theoretical magazine PEDAGOGICS. Founders of the edition are the Russian Academy of Education and editorial staff. The editor-in-chief of the magazine is doctor of pedagogical sciences R.S. Boziev. The magazine is published with periodicity of 10 issues per year, since 1937.

СОДЕРЖАНИЕ ЖУРНАЛА «ПЕДАГОГИКА» № 3, 2012 Г.

Есть ли сегодня в России русская национальная школа?

И.В. Метлик

Аннотация. Русская национальная общеобразовательная школа рассматривается как социально-педагогический феномен с учетом правового, теоретического и практического аспектов ее создания и функционирования в современном образовательном пространстве России. Условия и перспективы возрождения русской школы оцениваются в контексте исторического анализа и баланса идентификационных процессов в постсоветский период. Отмечено значение восстановления традиционного религиозно-нравственного образования в возрождении русской национальной школы.

Ключевые слова. Общеобразовательная школа, национальная школа, русская национальная школа.

НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ

Глобальное образование как кардинальная парадигма нового века

И.М. Синагатуллин

Аннотация. В статье предпринимается попытка охарактеризовать глобальное образование как важную парадигму XXI в. Автор также останавливается на вопросах глобализации и на необходимости формирования у будущего педагога глобальной компетентности. Доказывается необходимость изучения молодыми людьми английского языка, который сам по себе превратился в глобальный феномен нового времени.

Ключевые слова. Глобализация, глобальное образование, глобальная компетенция, образовательное пространство, язык международного общения.

Концепции постнеклассической педагогики

В.С. Ерёмин

Аннотация. Смене образовательной парадигмы соответствует определенное педагогическое мировоззрение. Концепции педагогического мировоззрения обязаны быть адекватными сущности постнеклассической педагогики. Это концепция антропологической педагогики и концепция живого знания.

Ключевые слова. Образовательная парадигма, постнеклассическая педагогика, концепции педагогического мировоззрения, антропологическая педагогика, живое знание, синергетика.

Проблемы и перспективы развития профильного юридического образования

Р.М. Кочкаров, М.Ю. Айбазова

Аннотация. В статье анализируются состояние, проблемы и перспективы развития профильных юридических вузов. Предлагаются пути реформирования высшего юридического образования, обосновываются принципы реформирования юридического образования (демократизация, гуманизация, открытость, вариативность, многопрофильность образования), показано, что основной целью реформирования является комплексное, с позиций системного подхода, изучение проблем, противоречий и трудностей на пути реформ, исследование его сущностных свойств, правовых, институциональных и учебно-технологических особенностей. Представлены основные направления оптимизации реформ юридического образования (обновление содержания образования, технологизация обучения, развитие личностных и профессиональных качеств будущих специалистов и др.).

Ключевые слова. Реформы системы юридического образования, профильные юридические вузы, образовательные технологии, информатизация обучения, модель будущего специалиста – юриста, непрерывность образования, формирование профессиональной компетентности будущего юриста.

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Принципы обучения русскому языку и культуре речи в вузе

Е.В. Орлова

Аннотация. В статье анализируются общие дидактические и специфические принципы обучения языку. Обосновываются специфические принципы обучения русскому языку и культуре речи в вузе.

Ключевые слова. Русский язык, культура речи, принцип, обучение.

Здоровьесберегающий подход к изучению и формированию образовательной среды

А.М. Абаев

Аннотация. Формирование основ здорового образа жизни неразрывно связано с духовно-нравственным воспитанием, личностным развитием, культурой межличностного общения. В силу этого реализация здоровьесберегающего подхода к образовательной среде требует комплексного подхода.

Ключевые слова. Здоровье, социокультурный феномен, образовательная среда, здоровьесбережение педагога.

О разработке современной стратегии воспитания и социализации детей

С.В. Дармодехин

Аннотация. В статье анализируются актуальные проблемы воспитания в стране, выявляются основные тенденции и инерционные факторы в его развитии, обосновывается необходимость реализации новых методологических подходов воспитательной деятельности, создания современных стратегий воспитания. Предлагается система идей и положений, определяющих переход социального института воспитания в качественно новое состояние на основе нового социально-педагогического мышления, приоритетности воспитательно-социализационной функции общества и государства, создания ее полноценной правовой базы, развития стратегических научных исследований в сфере воспитания.

Ключевые слова. Семья, дети, воспитание, социализация, социальный институт воспитания, ценностно-мировоззренческие основы воспитания, государственная политика в области воспитания и социализации, правовое регулирование воспитания, общенациональная стратегия воспитания, государственная программа развития воспитания и социализации.

Современные трансформации терминологии воспитания

И.В. Кичева, Т.А. Неверова

Аннотация. В статье рассматриваются основные тенденции развития понятийно-терминологического аппарата теории воспитания в России в начале XXI в. как показатель формирования актуальных проблемных полей педагогики, анализируется ряд новых педагогических терминов.

Ключевые слова. Понятийно-терминологический аппарат, педагогическая терминология, динамика терминологии, воспитание, аксиологический подход, личностно ориентированный подход, герменевтический подход, социальная педагогика.

Из опыта духовно-нравственного воспитания школьников

В.Н. Клепиков

Аннотация. Аксиологический подход должен пронизывать весь образовательный процесс в школе – уроки, внеклассную деятельность и дополнительное образование. Каждая составляющая процесса (урочная и внеурочная деятельность, дополнительное образование) взаимосвязана с другими и в то же время самодостаточна, самоценна. Каждая составляющая предоставляет возможность для раскрытия духовно-нравственного потенциала ребенка с принципиально важных для его жизнедеятельности сторон, воспроизводить полноту его жизни.

Ключевые слова. Аксиологический подход, принцип дополнительности, принцип интегративности, технология интегративного освоения общечеловеческих ценностей, метод пластического моделирования и интерпретации текстов, ценности, смыслы.

КАДРЫ НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

Построение рефлексивной модели современного учителя

О.М. Корчажкина

Аннотация. В статье обсуждается необходимость построения рефлексивной модели учителя, работающего в инновационных условиях. Модель, построенная по типу «Я – субъект образовательного пространства», представлена тремя субмоделями: «Я – личность», «Я – профессионал» и «Я – коммуникант». В основу предлагаемой модели положена теория уникальной личности Гордона Олпорта, которая позволяет выявить многоуровневые, системные отношения между компонентами модели, а также проблемы, препятствующие эффективной профессиональной деятельности учителя в условиях информатизации образования.

Ключевые слова. Информатизация, инновационная деятельность, рефлексивная модель, современный учитель, уникальная личность, проприум.

Основная образовательная программа подготовки бакалавра: опыт и оценка перспектив

Г.П. Захарова

Аннотация. Показан конкретный опыт разработки вузом основной образовательной программы высшего профессионального образования и возникающие в ходе ее реализации проблемы.

Ключевые слова. Нормативно-правовое сопровождение, компетентностный подход, индивидуальный образовательный маршрут, мотивационно-ценностное отношение к профессии.

СЛОВО РЕКТОРА

Высшее учебное заведение: от проблем финансирования до проблем профилактики конфликтов

П.Н. Хроменков

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы развития высших учебных заведений России в условиях принятия стратегии модернизации российского образования. Представлена стратегическая факторно-декомпозируемая модель осуществления модернизационного перехода вузов. Определяются основные проблемы, как препятствия процессу модернизации, и предлагаются практические концепты их решений. Особое внимание уделяется выработке концепта погашения этноконфликтной напряженности

в молодежной студенческой среде. Рассмотрена проблема соотношения вузовской политики на современном этапе с общим государственным целеполаганием. Предложенная автором модель основана на практическом опыте функционирования Московского государственного областного университета.

Ключевые слова. Модернизация, инновации, высшее учебное заведение, ресурсы, вузовская политика, модернизационные риски, этноконфликт.

ИСТОРИЯ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ

Педагогическое мировоззрение А.И. Герцена

М.В. Богуславский

Аннотация. Статья посвящена педагогическому мировоззрению А.И. Герцена. Каким оно было? С течением времени официальные установки на этот счет менялись. В современных учебных педагогических пособиях дается весьма краткая информация о Герцене, однако многие его идеи не потеряли своей актуальности.

Ключевые слова. А.И. Герцен, педагогическое мировоззрение, Николай I, система всестороннего общего гуманитарного образования, естественнонаучное образование, гражданское воспитание, самостоятельное мышление, критическое мышление, типология личностей, концепция национального воспитания.

Просвещенческая деятельность А.И. Герцена в Вятской губернии

В.Б. Помелов

Аннотация. Статья посвящена деятельности А.И. Герцена по развитию просвещения и культуры в Вятской губернии, главным образом во время его вятской ссылки в 1835–37 гг. Значительное внимание уделяется раскрытию его связей с вятчанами в различные периоды его жизни.

Ключевые слова. Писатель и просветитель А.И. Герцен, вятский учитель А.Е. Скворцов, Вятская мужская гимназия, воспоминания «Былое и думы».

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Пути развития индийской школы

К.И. Салимова

Аннотация. Рассмотрены главные исторические этапы развития школы Индии; основополагающие исходные позиции создания новой национальной системы образования; успехи и трудности на пути реформирования образования в стране.

Ключевые слова. Кастовая система обучения и воспитания, мусульманские школы, влияние колониализма, ликвидация колониального наследия, новая национальная система образования.

Европеизация образовательной политики

И.С. Ломакина

Аннотация. Статья посвящена проблеме европеизации образовательной политики в государствах – членах ЕС. Анализируются основные научные подходы к этой проблеме в научной литературе, характерные черты и особенности процесса европеизации образовательной политики.

Ключевые слова. Европеизация, образовательная политика, Европейский Союз, государства – члены, европейская интеграция

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Постижение истории российского образования

Г.Б. Корнетов

Аннотация. Анализируется книга: Днепров Э.Д. Российское образование в XIX – начале XX века: в 2 т. – М.: Мариос, 2011.

Т. 1: 648 с.

Т. 2: 672 с.

СОДЕРЖАНИЕ ЖУРНАЛА «ПЕДАГОГИКА» № 4, 2012 Г.

Информационное общество: переход к новой парадигме в образовании

В.А. Тестов

Аннотация. В статье рассматриваются трудности, возникающие в традиционной (индустриальной) парадигме образования при использовании современных информационных технологий. Показывается, что преодоление этих трудностей невозможно без перехода к новой парадигме в образовании. В этой новой парадигме, называемой сетевой (постиндустриальной), кардинально меняются цели, содержание, методы, формы и средства обучения.

Ключевые слова. Информационное общество, кризис понимания, проектная деятельность, сетевое образование, интернет-проекты.

НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ

Новая методология развития личности в информационном образовательном пространстве

Г.А. Берулава, М.Н. Берулава

Аннотация. Предложена и рассматривается новая методологическая платформа развития личности с позиций поведенческого подхода. Показана роль поведенческих стереотипов в социальной и профессиональной успешности личности.

Ключевые слова. Сетевая парадигма развития личности, психическая активности личности, поведение, деятельность, стереотипы психической активности.

Отношение родителей дошкольников к школьному образованию

В.С. Собкин, А.И. Иванова, К.Н. Скобельцина

Аннотация. Анализируются требования, которые предъявляют родители детей дошкольного возраста к школьному образованию. Особое внимание уделяется следующим четырем вопросам: оценка родителями оптимального возраста для поступления их ребенка в школу; факторы и параметры, влияющие

на выбор родителями конкретной школы (материальное оснащение, образовательная программа, дополнительные услуги и др.); мнения родителей относительно основных функций школьного образования; требования родителей к профессиональным и личностным качествам школьного учителя.

Ключевые слова. Сколяризация дошкольного детства, готовность к обучению, критерии выбора школы, материальный статус семьи, образовательный статус.

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Экологическая этика: проблемы экологического воспитания

Е.Н. Дзятковская

Аннотация. Поставлена проблема ценностного конфликта при освоении школьниками экологической этики. Обосновывается целесообразность дополнения процесса воспитания у школьников эцентрических ценностей обучением их осмысленному решению возникающих при этом ценностных противоречий.

Ключевые слова. Экологическое воспитание, экологическая этика, конфликт ценностей.

Организационные основы взаимодействия образовательного учреждения и семьи

С.В. Хайкина

Аннотация. В статье обосновывается идея необходимости взаимодействия образовательного учреждения и семьи в целях обеспечения индивидуализации развития ребенка. Обозначены организационно-педагогические и психолого-педагогические условия обеспечения этого процесса. Описываются формы организации опытно-экспериментальной работы с педагогами образовательных учреждений – информационно-консультативной и практической.

Ключевые слова. Индивидуализация, социализация, взаимодействие, субъект, образовательный процесс, педагогические условия, формы организации, содействие развитию.

КАДРЫ НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

Модель социально-экологического воспитания будущего учителя

Е.Г. Шаронова

Аннотация. Разработана модель социально-экологического воспитания будущего учителя, которая включает в себя характеристику компонентов: детерминального, методологического, целевого, содержательного, организационного, технологического, деятельно-практического, диагностико-мониторингового.

Ключевые слова. Социально-экологическое воспитание, будущий учитель, моделирование, компоненты.

СЛОВО РЕКТОРА

Многомерные педагогические компетенции

Ф.Г. Ялалов

Аннотация. Дано психолого-педагогическое обоснование необходимости осуществления многомерного подхода к профессиональной подготовке педагога XXI в. Сформулировано определение понятий: многомерные компетенции, многомерные педагогические компетенции; раскрыто содержание

базовых и интегративных многомерных компетенций; показана роль многомерных педагогических компетенций в повышении эффективности педагогической деятельности.

Ключевые слова. Многомерные педагогические компетенции, многофункциональность, многозадачность, синергичность, виртуальная многомерность педагога.

ИСТОРИЯ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ

Образовательный идеал в контексте социокультурного развития дореволюционной России

В.Б. Новичков

Аннотация. В статье рассматривается понятие «образовательный идеал», не имеющее на сегодня в отечественной педагогической теории общепринятого определения. Анализ источников позволяет выявить его содержательное наполнение.

Ключевые слова. Образовательный идеал, историко-педагогические источники, В.О. Ключевский, П.Ф. Каптерев, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский.

Становление отечественной системы дополнительного образования

А.М. Абаев

Аннотация. Система дополнительного образования детей сегодня по праву рассматривается как важнейшая составляющая образовательного пространства. Ее развитие происходит на базе накопленного в отечественной педагогике более чем 100-летнего педагогического опыта и богатых традиций внешкольной работы и внеклассного воспитания.

Ключевые слова. Внешкольное образование, дополнительное образование, теоретическое осмысление опыта, типология учреждений дополнительного образования.

Дискуссия отечественных педагогов о национальной школе на рубеже XIX–XX вв.

Т.Н. Хабеев

Аннотация. В статье рассматриваются основные направления становления и развития национальной идеи в отечественной педагогике рубежа XIX–XX вв., анализируются исторические пути педагогической мысли, исследуются научные школы и их основные концепции.

Ключевые слова. Идея, национальный, педагогика, школа, этнокультурный.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Реформирование государственной общеобразовательной системы штата Виктория (Австралия) как инновационный процесс

Ж.Х. Гергокова

Аннотация. В статье исследуется опыт введения крупномасштабного новшества в образовательную систему на примере штата Виктория (Австралия). Представлен обзор исследований, посвященных реализации пакета реформ «Школы будущего».

Ключевые слова. Инновационные процессы за рубежом, новшества, образовательные изменения, реформирование региональной образовательной системы.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Постоянно действующий теоретико-методологический семинар при Президиуме РАО

М.А. Лукацкий

Аннотация. 7 февраля 2012 г. под руководством академика РАО Г.Н. Филонова, чл.-корр. РАО Э.В. Сайко и чл.-корр. РАО М.А. Лукацкого состоялось очередное заседание постоянно действующего теоретико-методологического семинара при Президиуме РАО. В работе семинара приняли участие ученые из научно-исследовательских институтов РАО, Института философии РАН, Института социологии РАН, ряда ведущих вузов России. На семинаре обсуждались вопросы, касающиеся настоящего и будущего экспериментальной дидактики. Был заслушан доклад чл.-корр. РАО И.И. Логвинова и содоклады академика РАО А.А. Кузнецова, д.ф.н., профессора МГУ им. М.В. Ломоносова Г.В. Сориной, чл.-корр. РАО М.А. Лукацкого. В сообщениях главного редактора журнала «Вопросы философии», д.ф.н., профессора Б.И. Пружинина, д.ф.н., профессора Б.Л. Губмана (ТвГУ), д.п.н., профессора Л.М. Перминовой (МИОО), д.пед.наук, профессора И.М. Осмоловской (ИТИП РАО), д.п.н., профессора Т.М. Ковалевой (МПГУ) прозвучали оригинальные мысли о перспективах экспериментального познания реалий процесса обучения.

ПОЛЕМИКА

Автореферат полностью отражает...

В.Д. Шадриков, Н.Х. Розов, А.В. Боровских

Аннотация. Анализируется традиция написания авторефератов диссертаций на соискание ученой степени кандидата/доктора педагогических наук с точки зрения качества сообщаемой информации о результатах проведенных исследований.

Ключевые слова. Диссертация, педагогика, автореферат.

Автореферат должен полностью отражать содержательную суть исследования и вклад соискателя в науку

И.В. Роберт

Аннотация. Анализируется статья: В.Д. Шадриков, Н.Х. Розов, А.В. Боровских «Автореферат полностью отражает...»

Дискуссии о путях повышения качества диссертационных исследований по педагогическим наукам: ищем согласие?

В.В. Лаптев, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына

Аннотация. В статье дается краткий анализ методологических оснований и состояния отечественной педагогической науки. Предлагаются конкретные пути и меры повышения качества диссертационных исследований. Представлен опыт РГПУ им. А.И. Герцена по подготовке кандидатов и докторов педагогических наук.

Ключевые слова. Отечественное образование, педагогика, диссертация, методологический семинар, аспирантура, докторантура, зарубежный опыт.

ЖУРНАЛ «ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА» № 2 (5) 2012

MAGAZINE «NATIONAL AND FOREIGN PEDAGOGY» № 2 (5) 2012

Тема номера: Проблемы непрерывного профессионального образования

Issue topic: Problems of continuous professional education

СОДЕРЖАНИЕ НОМЕРА

К ЧИТАТЕЛЯМ

Новиков А.М. Профессиональное образование: устремление в будущее

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Новиков А.М. Оценка доступности образования

В статье рассматривается доступность образования с позиции социально уязвимых групп населения; определены индивидуальные и социальные различия в доступности образования по ряду характеристик; выявлены виды доступности образования; рассмотрены качественные аспекты оценки доступности.

Анищенко Е.В. Научная организация труда учащихся как отражение профессиональной компетентности педагога

Публикация посвящена анализу проблемы профессионально-педагогической компетентности учителя в области организации труда учащихся на научной основе. Охарактеризованы основные составляющие профессиональной компетентности педагога в контексте научной организации труда школьников.

Мясников В.А. Единое образовательное пространство стран СНГ: теоретико – методологический срез

Статья посвящена особой значимости воссоздания единого образовательного пространства СНГ как важного фактора не только развития и сохранения современного уровня образования населения, но и расширения, углубления всех отношений в целом.

Шкляр А.Х. Развитие теоретико-методологических основ профессионального образования в Республике Беларусь

В своей статье автор рассуждает о многоаспектности и масштабности проблем, включающих не только дидактические, но и экономические, правовые, организационные и управленческие аспекты образования в республике Беларусь.

Осипов П.Н. Субъекты системы профессионального образования как гаранты его качества

Рассматривая профессиональное образование как целостную систему, автор показывает роль её различных субъектов (государства, школы, учреждений профессионального образования, работодателей, родителей, самих обучающихся) в обеспечении подготовки конкурентоспособных специалистов, востребованных на рынке труда.

Ягунов В.В. Компетентностный подход к профессиональному образованию

В статье проанализирован компетентностный подход в профессиональной подготовке будущих специалистов в системе профессионально-технического образования.

Орешкина А.К. Теоретические основы взаимодействия государственной и корпоративной сетей подготовки профессиональных кадров: прогнозирование модели

В статье представлено взаимодействие государственной и корпоративной сетей подготовки профессиональных кадров в условиях формирования системы профессионального образования на современном этапе.

Раковская О.Л. Инновационные стратегии в профессиональном обучении

Под инновационной стратегией развития образовательного процесса автор понимает программу преобразования и развития традиционного содержания, методов, форм, образовательных ценностей и идеалов, организационных сценариев учебно-воспитательного процесса. В статье рассматриваются подходы к реализации выбранных стратегий с точки зрения глубины проработки их научных и методических основ.

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ

Лобанов Н.А. Строительство общества непрерывного образования: утопия или реальность?

Автор статьи утверждает, что непрерывному профессиональному образованию как форме организации обучения трудоспособного населения, в XXI в. нет альтернативы, приглашает читателя к дискуссии о путях обеспечения необходимого уровня профессиональных знаний, о степени готовности населения к обучению на протяжении всей трудовой жизни.

Черноглазкин С.Ю. Социально-контекстные ориентиры развития теории непрерывного образования

Статья представляет современный подход к теории непрерывного образования, связывая его с деятельностью разных социальных институтов, развивающих человека на всем протяжении его жизни. В статье намечены основные пути развития данной теории.

Ховов О.Б. Непрерывное профессиональное образование в контексте процессов глобализации

В статье рассматриваются теоретико-методологические вопросы развития непрерывного профессионального образования в условиях глобализации, а также вопросы стандартизации и контроля качества профессионального образования.

Сергеева М.Г. Принцип экономической компетентности в непрерывном профессиональном образовании

В статье экономическое образование рассматривается как часть целостного процесса профессионального образования личности с учетом имеющихся принципов непрерывного образования (базового образования, многоуровневости, диверсификации, дополненности базового и последипломного образования, маневренности, преемственности, интеграции образовательных структур, гибкости организационных форм) и выделением принципа экономической компетентности как основной составляющей формирования личности в рыночных условиях.

Ломакина Т.Ю. Ресурсные центры профессионального образования

В статье раскрыты причины и опыт создания и функционирования ресурсных центров в условиях регионализации профессионального образования, названы основные цели и задачи ресурсных центров, показаны направления их деятельности.

Афанасьев В.В., Новиков М.В. Становление и перспективы развития системы непрерывного педагогического образования в Ярославле

Представлен 20-летний опыт создания и функционирования региональной модели непрерывного педагогического образования в Ярославской области.

Таппасханова М.А. Федеральные университеты как новая форма организации высшего профессионального образования

В работе рассматриваются вопросы структурных изменений в системе высшего профессионального образования в виде объединения вузов в федеральные университеты, их задачи, цели и планы на будущее.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кравец Ю.И. Интеграция видов работ как основа проектирования новых профессий

В статье рассмотрены изменения содержания труда рабочих и интеграция видов работ как основа проектирования новых профессий, профессии широкого профиля.

Хасанов А.А. Межпредметные связи и их функции

В статье рассматриваются межпредметные связи как важное направление преодоления разрыва между теоретическим и практическим обучением в профессиональной школе. Автор определил философскую, педагогическую и психологическую функции межпредметных связей.

Кива А.А., Капитонов А.А. Технология разработки модульных программ профессионального обучения, основанных на компетенциях

В статье представлена технология разработки модульных программ профессионального обучения, основанных на компетенциях. Определены компоненты знаний и умений, составляющих содержание профессионального модуля.

Киндзерская С.В. Методика формирования содержания учебных модулей ГСПТО нового поколения

В статье раскрывается методика построения содержания обучения по учебным модулям с выделением таких предметных компонентов, как предметные знания, специальные умения, логические приемы мышления.

Халилова Ш.Т. Технология конструирования ситуационных задач в содержании практического обучения

В статье рассматриваются научно-теоретические основы содержания практического обучения. Раскрываются основные виды ситуационных задач, педагогические требования к технологии проектирования и конструирования ситуационных задач, основные элементы творчества, включенные в формы обучения, интегрированные ситуационным обучением.